

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
«Διεύθυνση Σχολείου και Ειδική Αγωγή. Ο διευθυντής του δημοτικού σχολείου
μέσα από το βλέμμα των δασκάλων του Τμήματος Ένταξης»

Κοκκάλας Αντώνιος

Επιβλέποντες Καθηγητές: ΚΟΥΖΗΣ ΑΝΤΩΝΗΣ
ΖΜΑΣ ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΗΣ

ΒΟΛΟΣ, 2009



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»

| | |
|----------------------|------------|
| Αριθ. Εισ.: | 7395/1 |
| Ημερ. Εισ.: | 15-07-2009 |
| Δωρεά: | Συγγραφέα |
| Ταξιθετικός Κωδικός: | Δ |
| | 371.201 1 |
| | ΚΟΚ |

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Κεφάλαιο 1^ο : Εισαγωγή

| | |
|------------------------------------|--------|
| 1.1. Σπουδαιότητα εργασίας | σελ. 4 |
| 1.2. Ερευνητικά ερωτήματα | σελ. 5 |
| 1.3. Συνοπτική παρουσίαση εργασίας | σελ. 6 |

Κεφάλαιο 2^ο

| | |
|--------------------------|--------|
| Βιβλιογραφική ανασκόπηση | σελ. 8 |
|--------------------------|--------|

Κεφάλαιο 3^ο Θεωρητικό μέρος

| | |
|--|---------|
| 3.1. Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα | σελ. 12 |
| 3.1.1. Ο θεσμός των Ειδικών Τάξεων-Τμημάτων Ένταξης | σελ. 14 |
| 3.2. Η έννοια της Διοίκησης | σελ. 18 |
| 3.2.1. Εννοιολογική προσέγγιση Εκπαιδευτικής Διοίκησης | σελ. 19 |
| 3.2.2. Λειτουργίες διοίκησης | σελ. 21 |
| 3.2.3. Μοντέλα διοικητικής οργάνωσης της εκπαίδευσης | σελ. 22 |
| 3.3. Αποτελεσματικά Σχολεία | σελ. 23 |
| 3.4. Αποσαφήνιση εννοιών: διεύθυνση, διοίκηση, ηγεσία | σελ. 24 |
| 3.4.1. Έννοια της Ηγεσίας | σελ. 24 |
| 3.4.2. Έννοια του Ηγέτη | σελ. 25 |
| 3.4.3. Έννοια αποτελεσματικής Ηγετικής Συμπεριφοράς | σελ. 26 |
| 3.4.4. Η ηγεσία στην Εκπαίδευση | σελ. 27 |
| 3.4.5. Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού ηγέτη | σελ. 28 |
| 3.4.6. Η ηγετική συμπεριφορά στην εκπαίδευση | σελ. 29 |
| 3.4.7. Εκπαιδευτική Ηγεσία και εκπαιδευτικός ηγέτης | σελ. 30 |
| 3.5. Ηγεσία και οργανωσιακή κουλτούρα-κλίμα | σελ. 33 |
| 3.5.1. Εκπαιδευτικός ηγέτης και σχολική κουλτούρα | σελ. 35 |
| 3.5.2. Εκπαιδευτικός ηγέτης και σχολικό κλίμα | σελ. 36 |
| 3.6. Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός ηγέτης | σελ. 38 |
| 3.7. Αποσαφήνιση εννοιών: διευθυντή και ηγέτη | σελ. 39 |
| 3.7.1. Θεώρηση της σχολικής διεύθυνσης-ηγεσίας | σελ. 39 |
| 3.8. Καθήκοντα και αρμοδιότητες διευθυντών | σελ. 41 |
| 3.9. Θεσμικό πλαίσιο επιλογής διευθυντών | σελ. 43 |
| 3.10. Ο ρόλος του διευθυντή σήμερα | σελ. 44 |

Κεφάλαιο 4^ο

Ερευνητική Μεθοδολογία

| | |
|---------------------------------|---------|
| 4.1. Σύντομη παρουσίαση έρευνας | σελ. 46 |
|---------------------------------|---------|

| | |
|--|---------|
| 4.2. Σχεδιασμός έρευνας | σελ. 46 |
| 4.3. Επιλογή ερευνητικών εργαλείων | σελ. 47 |
| 4.4. Δείγμα-δημογραφικά στοιχεία έρευνας | σελ. 48 |
| 4.5. Διαδικασία συλλογής δεδομένων | σελ. 49 |
| 4.6. Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης | σελ. 49 |
| 4.7.1. Έλεγχος αξιοπιστίας | σελ. 50 |
| 4.7.2. Εγκυρότητα θέματος | σελ. 51 |
| 4.7.3. Περιορισμοί έρευνας | σελ. 51 |

Κεφάλαιο 5^ο

Παρουσίαση αποτελεσμάτων

| | |
|--|---------|
| 5.1. Ο διευθυντής λειτουργεί ως ηγέτης | σελ. 54 |
| 5.2. Ο διευθυντής λειτουργεί ως ηγέτης -ομαδοποιημένη | σελ. 56 |
| 5.3. Αξιολόγηση του χαρακτήρα ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή | σελ. 65 |
| 5.4. Αξιολόγηση του χαρακτήρα ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή- ομαδοποιημένη | σελ. 65 |
| 5.5. Ο διευθυντής λειτουργεί ως ηγέτης -ομαδοποιημένη και αξιολόγηση του χαρακτήρα ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή- ομαδοποιημένη | σελ. 67 |
| 5.6. Πως υποστηρίζουν οι διευθυντές σήμερα το έργο της Ειδικής Αγωγής και την ένταξη στο δημοτικό σχολείο | σελ. 70 |
| 5.7. Ενέργειες και προτάσεις του διευθυντή για την υλικοτεχνική υποδομή και τον εξοπλισμό των Τ.Ε. | σελ. 71 |
| 5.8. Καινοτόμες προτάσεις διευθυντή για την διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες | σελ. 72 |
| 5.9. Έλεγχος της εξάρτησης της λειτουργίας ως ηγέτης ή των χαρακτηριστικών της ηγετικής συμπεριφοράς σε σχέση με την υποστήριξη των Τ.Ε. | σελ. 73 |

Κεφάλαιο 6^ο

| | |
|----------|---------|
| Συζήτηση | σελ. 84 |
|----------|---------|

Κεφάλαιο 7^ο

| | |
|--------------------------|----------|
| Συμπεράσματα – Προτάσεις | σελ. 100 |
|--------------------------|----------|

Κεφάλαιο 8^ο

| | |
|--------------|----------|
| Επίλογος | σελ. 107 |
| Βιβλιογραφία | σελ. 110 |
| Παράρτημα | σελ. 128 |

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Εισαγωγή

Το άρθρο 16 του Ελληνικού Συντάγματος κατοχυρώνει το δικαίωμα όλων των Ελλήνων στη δωρεάν παιδεία. Επιπλέον, υπογραμμίζεται ότι η 'παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων...'. Οι παραπάνω σκοποί της παιδείας πραγματοποιούνται στο σχολείο, το οποίο βρίσκεται σε σχέση αλληλεξάρτησης με τα ευρύτερα κοινωνικά φαινόμενα και παρέχει γνώσεις και δεξιότητες, γενική παιδεία και εξειδίκευση (Παπαναούμ,1995).

1.1 Σπουδαιότητα της έρευνας

Θεωρητικές αναλύσεις, αλλά και εμπειρικές έρευνες έχουν αποδείξει πως η βελτίωση της εκπαίδευσης αφορά στη βελτίωση των πολιτικών και πρακτικών του ίδιου του εκπαιδευτικού της συστήματος, που δεν είναι ανεξάρτητη από τη διοίκηση και τα πρόσωπα που την ασκούν. Ταυτόχρονα, αφορά και στην ποιοτική της αναβάθμιση που συνδέεται και με την εκκίνηση για την ενθάρρυνση ενός ευρύτερου διαλόγου σε θέματα που αφορούν την ένταξη της αναπηρίας στις εκπαιδευτικές πολιτικές, ώστε να δημιουργηθεί μια βιώσιμη δυναμική για την ενσωμάτωση των ατόμων με ιδιαίτερες δεξιότητες στην κοινωνία. Στο πλαίσιο αυτό οι ικανότητες, ο ρόλος, η θέση και τα περιθώρια ελιγμών των στελεχών εκπαίδευσης και ιδιαίτερα των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων με Τμήματα Ένταξης (Τ.Ε.), είναι παράγοντες που επηρεάζουν άμεσα και έμμεσα την εφαρμογή δράσεων που συμβάλλουν στην προαγωγή του εκπαιδευτικού συστήματος.

Κατά την τελευταία εικοσαετία, το ΥΠΕΠΘ και τα κόμματα με πολιτικές που υλοποιούν μέσω των συμβούλων Ειδικής Αγωγής, των Κέντρων Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (ΚΕΔΔΥ) αφενός και μέσω των σχολικών μονάδων Ειδικής Αγωγής (ΣΜΕΑ), των εργαστηρίων Ειδικής Αγωγής και των Τμημάτων Ένταξης αφετέρου, προσπαθούν να συμβάλουν στην ισότιμη ένταξη και στη δραστηριοποίηση των ατόμων με ειδικές δεξιότητες, σηματοδοτώντας μια νέα πορεία στη ζωή που θα καταστήσει εφικτή την ευχερέστερη μετάβαση από την εξάρτηση από τις παθητικές παροχές κοινωνικής πρόνοιας στα κίνητρα με τη μορφή παροχών που συνδέονται με την εργασία. Είναι λοιπόν επόμενο, σε ένα τέτοιο κλίμα που επιζητά και προωθεί την ενεργή και ισότιμη συμμετοχή όλων

των μαθητών στην κοινωνία, η διοίκηση τη εκπαίδευσης σε επίπεδο σχολικής μονάδας και ιδιαίτερα ο ρόλος του διευθυντή της να προσελκύει το ενδιαφέρον.

Παράλληλα, η ανάπτυξη του θεωρητικού πλαισίου που αφορά στη διοίκηση της εκπαίδευσης, στις μεταρρυθμίσεις σχετικά με την Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα και στη θεσμική περιγραφή του ρόλου του διευθυντή, αποτελεί τη θεωρητική βάση του προβληματισμού για την ερευνητική προσέγγιση του θεσμού. Η εννοιολογική προσέγγιση του όρου «διοίκηση της εκπαίδευσης» και οι μεταρρυθμίσεις προσφέρουν πληροφορίες που βοηθούν στην πιο ολοκληρωμένη μελέτη του τρόπου λειτουργίας του ρόλου του Διευθυντή σε σχέση με την άσκηση διοίκησης της σχολικής μονάδας. Επίσης, η περιγραφή του ρόλου του διευθυντή αλλά και οι πληροφορίες που αφορούν στον τρόπο άσκησής του συνθέτουν το πλαίσιο στο οποίο θα στηριχτούμε, ώστε να διερευνήσουμε εμπειρικά τον ρόλο στη συνέχεια.

Αναγνωρίζεται ευρέως ότι η ηγεσία, όπως αυτή ασκείται από το διευθυντή του σχολείου, είναι μια κρίσιμη μεταβλητή στο καθορισμό της αποτελεσματικότητας των σχολείων (Day et al., 2001). Πρόσφατα, οι Paletta & Vidoni (2006:46) επισήμαναν ότι οι περισσότερες αναλύσεις για τη σχολική ηγεσία δέχονται τον κρίσιμο ρόλο της σχολικής ηγεσίας για την ευημερία του οργανισμού. Επίσης, ο ρόλος του εκπαιδευτικού ηγέτη είναι πολύ σημαντικός, γιατί πολλές και διαφορετικές ομάδες ανθρώπων (οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι γονείς και μέλη της κοινότητας) εξαρτώνται από τις αποφάσεις και τις κατευθύνσεις του (Williams, 2000:265). Επομένως, η σπουδαιότητα του θέματος προκύπτει από τη σπουδαιότητα του ρόλου του διευθυντή ο οποίος είναι από πολλές απόψεις το σημαντικότερο άτομο σε κάθε σχολείο (Lo Vette et al., 2001:3).

1.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα εργασία εκπονείται με σκοπό την εμπειρική διερεύνηση των απόψεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των Τμημάτων Ένταξης, για τη στάση του διευθυντή τους και την ηγετική συμπεριφορά του στο Τμήμα Ένταξης. Αυτές οι απόψεις και αντιλήψεις των δασκάλων του Τ.Ε. σχετικά με την ποιότητα της σχολικής ηγεσίας, μπορούν να παρέχουν ένα μέτρο αποτελεσματικότητας του διευθυντή ως ηγέτη (Hoy & Miskel, 1996). Επομένως, σκοπός δεν είναι η αντίληψη της αντικειμενικής πραγματικότητας με την αξιολόγηση των υποκειμενικών θεωρήσεων αλλά η ορθή αντίληψη της υποκειμενικής πραγματικότητας. Έτσι, οι στόχοι της εργασίας είναι να διερευνηθούν τα παρακάτω ερωτήματα:

- Εάν ο διευθυντής υποστηρίζει θετικά το έργο του Τ.Ε.
- Εάν οι διευθυντές που λειτουργούν ως ηγέτες, εμφανίζουν θετική στάση στα Τ.Ε.
- Εάν ο χαρακτήρας της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή εμφανίζει θετική στάση στα Τ.Ε.
- Εάν ο διευθυντής υποστηρίζει την υποδομή του Τ.Ε.
- Εάν ο διευθυντής που λειτουργεί ως ηγέτης, υποστηρίζει την υποδομή του Τ.Ε.
- Εάν ο χαρακτήρας ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή υποστηρίζει την υποδομή του Τ.Ε.
- Εάν ο διευθυντής υποστηρίζει τη καινοτομία.
- Εάν ο διευθυντής που λειτουργεί ως ηγέτης, υποστηρίζει την καινοτομία του Τ.Ε.
- Εάν ο χαρακτήρας της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή υποστηρίζει την καινοτομία του Τ.Ε.

Συνοπτική παρουσίαση της εργασίας

Στο δεύτερο κεφάλαιο επιχειρείται η προσέγγιση του ρόλου του διευθυντή στο Τ.Ε. μέσα από άλλες έρευνες της υπάρχουσας βιβλιογραφίας.

Στο τρίτο κεφάλαιο της εργασίας, επιχειρείται αρχικά η ιστορική αναδρομή της Ειδικής Αγωγής και ο θεσμός του Τμήματος Ένταξης. Ακολουθεί η εννοιολογική προσέγγιση της διοίκησης και η σχέση της με τη διοίκηση της εκπαίδευσης καθώς επίσης και η σημασία της εκπαιδευτικής διοίκησης. Έπεται η αποσαφήνιση των εννοιών ηγεσίας –διοίκησης –διεύθυνσης και προσδιορισμός των εννοιών ηγεσίας, ηγέτη, ηγετικής συμπεριφοράς, ηγεσίας και οργανωσιακής κουλτούρας-κλίματος. Επίσης, περιγράφεται η ηγεσία στην εκπαίδευση, η εκπαιδευτική ηγεσία και ο εκπαιδευτικός ηγέτης, η ηγετική συμπεριφορά στην εκπαίδευση, η σχέση εκπαιδευτικής ηγεσίας με την οργανωτική κουλτούρα και το σχολικό κλίμα, ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός ηγέτης και η αποσαφήνιση των εννοιών ηγέτη-διευθυντή. Τέλος, περιγράφονται οι σχέσεις εκπαιδευτικής νομοθεσίας, ρυθμίσεις της τελευταίας εικοσαετίας για τον προσδιορισμό των καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των διευθυντών της σχολικής μονάδας, ο τρόπος επιλογής τους και ο ρόλος τους στη σύγχρονη πραγματικότητα. Η θεσμική περιγραφή του ρόλου του διευθυντή

διαμορφώνει σε πρώτο επίπεδο το θεωρητικό υπόβαθρο στο οποίο θα στηριχτούμε, ώστε να αντιληφθούμε αν τελικά ο διευθυντής είναι και ηγέτης.

Το τέταρτο κεφάλαιο περιλαμβάνει το σχεδιασμό της έρευνας, την επιλογή ερευνητικών εργαλείων, τις διαδικασίες συλλογής δεδομένων και την εγκυρότητα, αξιοπιστία και περιορισμό της έρευνας.

Το πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζει τα αποτελέσματα της έρευνας, όπου οι δάσκαλοι του Τ.Ε. κρίνουν τον διευθυντή τους ως προς τη στάση του, τη λειτουργία του ως ηγέτη και τον χαρακτήρα της ηγετικής του συμπεριφοράς αναφορικά με την υποστήριξη του έργου, της υποδομής και της εφαρμογής καινοτομιών στο Τ.Ε.

Το έκτο κεφάλαιο εστιάζεται στην απόδοση συμπερασμάτων και διαπιστώσεων της έρευνας και στην παράθεση μελλοντικών προτάσεων για προοπτικές ανέλιξης του ηγετικού ρόλου μέσα από αναθεωρημένες θέσεις και στάσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Το έβδομο κεφάλαιο περιλαμβάνει τον επίλογο όπου γίνεται μια σύντομη ανασκόπηση της εργασίας και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών

Η έρευνα για τη διεύθυνση του σχολείου αναπτύχθηκε με πολύ γοργούς ρυθμούς από το τέλος της δεκαετίας του 1970, με αφετηρία τη διαπίστωση ότι η διεύθυνση του σχολείου διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην προώθηση των στόχων της εκπαίδευσης (Peterson & Deal, 1998). Η διδακτική έρευνα δείχνει ότι η άσκηση της ηγεσίας είναι ο κύριος συντελεστής αποτελεσματικότητας και θεμελιώνεται η άποψη ότι η διεύθυνση του σχολείου διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη βελτίωση της εκπαίδευσης (Παπαναούμ, 1995:31). Η ανάγκη για ισχυρή εκπαιδευτική ηγεσία έχει σημειωθεί στην έρευνα για: τα αποτελεσματικά σχολεία, τους αποτελεσματικούς διευθυντές (Clark, Lotto & McCarthy, 1980; Lipham, 1981) και την εκπαιδευτική απόδοση όλων των μαθητών συμπεριλαμβανομένων και εκείνων που έχουν ανικανότητες (CEC, 1994) και για την αποτελεσματική διοίκηση της εκπαίδευσης.

Οι ερευνητικές μελέτες αντίληψης του ρόλου του διευθυντή στη σύγχρονη βιβλιογραφία εξετάζοντας, κυρίως μέσω της παρατήρησης, τη χρήση του χρόνου από τους διευθυντές και τη φύση των στόχων με τους οποίους εμπλέκονται, έχουν αποκαλύψει ότι οι εργάσιμες ημέρες των διευθυντών χαρακτηρίζονται από συντομία, ποικιλία και κατακερματισμό (Williams, 2000:266). Στη χώρα μας, φάνηκε ότι η πλειοψηφία των διευθυντών δεν ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του σύγχρονου σχολείου, αφού σε καθημερινή βάση ασχολούνται περισσότερο με θέματα ρουτίνας και λιγότερο με δημιουργικές πρωτοβουλίες που οδηγούν στην πραγματοποίηση των επιμέρους στόχων του σχολείου (Σαϊτης, Φέγγαρη & Βούλγαρη, 1997; Σαϊτης & Γουρναρόπουλος, 2001).

Η αξιολόγηση όμως του διευθυντή αναφορικά με την στάση και τις ενέργειες του απέναντι στο Τ.Ε, με κριτήριο τις αντιλήψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών του Τ.Ε, τόσο σε δημόσια όσο και σε ιδιωτικά δημοτικά σχολεία, είναι ένα θέμα που δεν έχει διερευνηθεί ούτε στη χώρα μας ούτε στο εξωτερικό.

Στην δική μας έρευνα, οι λέξεις – κλειδιά (Τμήμα Ένταξης –συνεκπαίδευση, Ειδική Αγωγή, αποτελεσματική ηγετική συμπεριφορά, εκπαιδευτικός ηγέτης) μέσα στα άρθρα και στις μελέτες της βιβλιογραφίας, συναντώνται ως: Αυτές που αναφέρονται στο Τμήμα Ένταξης –συνεκπαίδευση, επικεντρώνονται στον τρόπο λειτουργίας και στη χρησιμότητά τους σε συνάρτηση με το ρόλο του διευθυντή –

ηγέτη και των τοπικών και κεντρικών αρχών και αυτές που αναφέρονται στην αποτελεσματική ηγετική συμπεριφορά και στον εκπαιδευτικό ηγέτη επικεντρώνονται στον ρόλο και στη στάση του διευθυντή ηγέτη απέναντι στην συνεκπαίδευση, στο στιλ και στα πρότυπα ηγεσίας.

Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα υποστηρίζει ότι οι πεποιθήσεις και η θετική στάση των διευθυντών είναι ο παράγοντας - κλειδί που επηρεάζει τη συμπεριφορά τους προς τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής και τους μαθητές τους, σε όλες τις πτυχές της ειδικής εκπαιδευτικής διαδικασίας και στην υλοποίηση ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Hyatt, 1987).

Αναφορικά με τον ρόλο του διευθυντή στο έργο των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής, στην έρευνα των Gersten, Keating & Yovanoff (1995) τονίζεται η ιδιαίτερη σημασία που αποδίδεται στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών από το διευθυντή του σχολείου, αφού η υποστήριξη είχε άμεση σχέση με την ισχυρή δέσμευση των εκπαιδευτικών με το χώρο της ειδικής εκπαίδευσης, η οποία δέσμευση με τη σειρά της, μείωνε τις πιθανότητες αποχώρησης από το επάγγελμα. Οι Billingsley, Gersten, Gillman & Morvant (1995) στην έρευνά τους αναφορικά με την υποστήριξη των διευθυντών και την παραμονή στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών ειδικής εκπαίδευσης, τονίζουν ότι οι διευθυντές οφείλουν να θεωρούν τους εκπαιδευτικούς σαν ειδικευμένους επαγγελματίες, να τους παρέχουν βοήθεια με επίκεντρο τις ανάγκες που απορρέουν από τις απαιτήσεις του ρόλου τους και να προάγουν ένα πλαίσιο αποτελεσματικής επικοινωνίας. Παρόμοια ήταν και η έρευνα των Billingsley & Singh (1996), όπου η στήριξη των εκπαιδευτικών Ε.Α. από το διευθυντή, επηρέαζε έμμεσα την πρόθεση παραμονής τους στο επάγγελμα.

Αργότερα, η έρευνα των Benz, Lindstrom & Yovanoff (2000) απέδειξε ότι οι διευθυντές που εστίασαν πάνω στα εκπαιδευτικά ζητήματα, κατέδειξαν διευθυντική υποστήριξη για την ειδική εκπαίδευση και παρείχαν υψηλής ποιότητας επαγγελματική ανάπτυξη για τους δασκάλους, παράγοντας αυξανόμενα αποτελέσματα για μαθητές με ειδικές ανάγκες και άλλους με ρίσκο τη σχολική αποτυχία.

Σε παρόμοια αποτελέσματα οδήγησαν και οι έρευνες των Bogler (2001) και Billingsley (2004), που έδειξαν ότι η υποστηρικτική συμπεριφορά του διευθυντή του σχολείου συνδέεται με την επαγγελματική ανάπτυξη και ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Επίσης, η έρευνα των Blase & Blase (1998) αποκάλυψε ότι οι διευθυντές που στηρίζονται στη συνεργασία, στην ανοικτή επικοινωνία και εστιάζουν

στην προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, έχουν θετικότερη επιρροή στους εκπαιδευτικούς και στις παιδαγωγικές τους δεξιότητες, ενώ η έρευνα των Allen, Glickman & Hensley (1998) έδειξε ότι οι διευθυντές που δημιουργούν ένα δημοκρατικό περιβάλλον στο οποίο οι εκπαιδευτικοί έχουν αυξημένη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, απολαμβάνουν το σεβασμό τους. Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί ερευνητικά ότι οι δάσκαλοι αποκρίνονται καλύτερα στις επιρροές των διευθυντών, όταν αυτοί στηρίζονται περισσότερο σε δεξιότητες ανθρωπίνων σχέσεων (Blase & Kirby, 1992) και στις τεχνικές διδασκαλίας, από ότι όταν στηρίζονται στη δύναμη της εξουσίας (Zimmerman & Deckert-Pelton, 2003).

Όσον αφορά τον ρόλο του διευθυντή σχετικά με την υποδομή των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής, η έρευνα του Gersten, Keating, Yovanoff & Harniss (2001:557), κατέδειξε ότι το επίπεδο της κτιριακής υποστήριξης από διευθυντές και δασκάλους γενικής εκπαίδευσης, έχει ισχυρές επιδράσεις πάνω σε όλες τις ουσιώδεις κρίσιμες απόψεις των ειδικών δασκάλων για τις εργασιακές συνθήκες. Η μελέτη του Μλεκάνη (2005) εστιάζει στις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας για τις συνθήκες εργασίας τους, όπου ανέφεραν ότι αυτές που επηρεάζουν το έργο τους έχουν σχέση με την περιοχή και οργανικότητα του σχολείου, την υλικοτεχνική υποδομή, τις σχέσεις με τους συναδέλφους και τους διευθυντές. Αντίθετα, η έρευνα των Αγγελόπουλου, Καραγιάννη & Φωκά (2002) δείχνει ότι οι διευθυντές δεν αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στη δημιουργική σύνδεση του σχολείου με το κοινωνικό περιβάλλον και δεν αξιολογούν την υλικοτεχνική υποδομή ως σημαντικό παράγοντα επιτυχίας του σχολείου. Η δε έρευνα της Στραβάκου (2003), τονίζει την αξία της ύπαρξης υποδομής φέροντας το μήνυμα πως η υλικοτεχνική υποδομή των σχολικών μονάδων δεν είναι επαρκής, ενώ η σημασία της πολύ μεγάλη, αφού τόσο οι διευθυντές όσο και οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν το 50%, 40% και 10% ότι είναι ικανοποιημένοι σε μικρό, σε πολύ μικρό βαθμό και καθόλου αντίστοιχα.

Τέλος, αναφορικά με τη στάση του διευθυντή απέναντι στις καινοτομίες, τα τελευταία 30 περίπου χρόνια έχει διεξαχθεί ένας μεγάλος αριθμός ερευνών σε πολλές χώρες, με σκοπό να εξεταστεί η επίδραση των διευθυντών των σχολείων στις εκπαιδευτικές καινοτομίες (Hall & Hord, 1987; Bryk et. al, 1988; Havelock & Huberman, 1997; Day et. al, 2000). Τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών δείχνουν ότι αν και ο ρόλος των διευθυντών διαφέρει από χώρα σε χώρα, ωστόσο είναι ιδιαίτερα σημαντικός όχι μόνο κατά τη διάρκεια της εισαγωγής μιας καινοτομίας και αλλαγής, αλλά και κατά τη διάρκεια της εφαρμογής και της συνέχισής της (Fullan,

2001). Επιπρόσθετα, στο ίδιο περίπου αποτέλεσμα αποδίδουν έρευνες για τους παράγοντες που επηρεάζουν την ενσωμάτωση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) στην εκπαίδευση, έδειξαν ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι εξίσου σημαντικός στη παροχή διευκολύνσεων για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, στην προμήθεια υπολογιστών και άλλου τεχνολογικού εξοπλισμού, εκπαιδευτικού λογισμικού καθώς επίσης και για θέματα που αφορούν το ωρολόγιο πρόγραμμα για τη χρήση των Τ.Π.Ε. (Akker, Keursten & Plomp, 1992; Fullan, 1992; Pelgrum & Plomp, 1993; Pelgrum & Anderson, 2001; Jones, 2004). Παρόμοια και η έρευνα της Στραβάκου (2003) σχετικά με τον τεχνολογικό εξοπλισμό, όπου φανερώνει ότι οι περισσότερες σχολικές μονάδες είναι εξοπλισμένες με τα βασικά οπτικοακουστικά μέσα διδασκαλίας και επιπλέον τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν την εισαγωγή νέων τεχνολογιών χρήσιμη στο έργο της σχολικής μονάδας.

Σε μια πρόσφατη μελέτη, οι διευθυντές αναγνώρισαν ως μεγαλύτερή τους ανάγκη τη βοήθεια πληροφόρησης και απόκτησης γνώσεων, προκειμένου να εφαρμοστούν επιτυχή προγράμματα Ειδικής Αγωγής (Dipaola & Tschannen-Moran, 2003). Στο ίδιο μήκος περίπου κυμαίνονται και οι έρευνες των Katsiyannis, Franks & Conderman (1996) και Parker & Day (1997), όπου καταδεικνύουν ότι οι περισσότεροι διευθυντές στερούνται της εργασιακής εμπειρίας που χρειάζονται για να ηγηθούν των σχολικών τους προσπαθειών, προκειμένου να δημιουργηθούν μορφωτικά περιβάλλοντα που θα δίνουν έμφαση στην ακαδημαϊκή επιτυχία μαθητών με δυσκολίες και αναπηρίες.

Τέλος, η έρευνα των Antoniou, Polychroni & Walters (2000) εστιάζεται στους Έλληνες εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής που δηλώνουν ότι υπάρχει έλλειμμα υποστήριξης από την πολιτεία σε επίπεδο πόρων.

Σε συνάρτηση με την έρευνα, στο επόμενο κεφάλαιο θα προσεγγίσουμε τις απόψεις της σύγχρονης βιβλιογραφίας και θα ασχοληθούμε με τον προσδιορισμό των εννοιών Ειδικής Αγωγής-Τ.Ε., εκπαιδευτικής διοίκησης, ηγεσίας, ηγέτη, ηγετικής συμπεριφοράς, ηγεσίας και οργανωσιακής κουλτούρας-κλίματος αλλά και εκπαιδευτικής ηγεσίας, εκπαιδευτικού ηγέτη, ηγετικής συμπεριφοράς, σχολικής κουλτούρας-σχολικού κλίματος στην εκπαίδευση και τη σχέση ηγέτη-διευθυντή, τα καθήκοντα, την επιλογή και τον ρόλο του διευθυντή σήμερα.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ –ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

3.1 Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα

Η αντιμετώπιση των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην ελληνική κοινωνία, ιστορικά έχει διέλθει από διάφορες φάσεις γεγονός που αντανακλά τις εκάστοτε αντιλήψεις που χαρακτήριζαν το κοινωνικό σώμα για τα εν λόγω άτομα. Μια έκφραση ή εκδήλωση αυτής της στάσης είναι και οι εκάστοτε θεσπιζόμενες νομοθετικές ρυθμίσεις που σηματοδοτούν και προσδιορίζουν το κοινωνικό ήθος, το ύφος, την πρακτική και κυρίως, όμως, τη φιλοσοφία του κράτους και των φορέων του απέναντι στις ευπαθείς ομάδες, τις λεγόμενες κοινωνικές μειονότητες. Η διαπίστωση αυτή έχει ως αφετηρία την αρχή την αναγκαιότητα θεσμικής αναγνώρισης των ατόμων με ειδικές ανάγκες ως ισότιμων και ισοδύναμων- ως προς τη συμμετοχή στο κοινωνικό και οικονομικό γίγνεσθαι της χώρας- ομάδων.

Εδώ και αρκετές δεκαετίες, ιδιαίτερα μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο παρατηρείται μια διαρκώς αυξανόμενη ευαισθητοποίηση απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες, γεγονός που αντικατοπτρίζεται στη θεσμοθέτηση με μια σειρά νόμων των δικαιωμάτων των ατόμων με ειδικές ανάγκες (Α.Μ.Ε.Α.) και των συνακόλουθων υποχρεώσεων που αναλαμβάνει η Πολιτεία με σκοπό την αποκατάσταση της διασαλευμένης ισορροπίας.

Η Ειδική Αγωγή ως ιδιαίτερος τομέας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος άρχισε να αναπτύσσεται από τις αρχές του περασμένου αιώνα, συστηματικά, όμως, οργανώνεται στο χώρο μόνο μετά τη δεκαετία του 1970, οπότε και θεσμοθετείται με νόμους το ασαφές μέχρι τότε πλαίσιο της. Ειδικότερα, το 1974 συντάχτηκε το πρώτο «Σχέδιο Αναλυτικού και Ωρολογιακού Προγράμματος» για εκπαιδεύσιμα νοητικά καθυστερημένα παιδιά. Το 1975 ψηφίζεται το νέο Σύνταγμα της Ελλάδας, όπου, για πρώτη φορά, στο άρθρο 21, γίνεται αναφορά στην υποχρέωση που έχει η Ελληνική Πολιτεία να φροντίζει και να μεριμνά υπέρ των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Η συνταγματική αυτή επιταγή θεωρείται σημαντική, δεν έτυχε όμως, άμεσης υλοποίησης από το ελληνικό κράτος. Τα κυριότερα ζητήματα που διακρίνουμε στην εκπαιδευτική πολιτική, μέχρι και τις αρχές της δεκαετίας του 1980, αφορούν τη φύση, τους στόχους και τις προϋποθέσεις υλοποίησης του θεσμού της

Ειδικής Αγωγής. Όσον αφορά τη φύση του θεσμού, επικρατούσε η άποψη ότι η Ειδική Αγωγή αποτελεί αυτοτελές κομμάτι του εκπαιδευτικού συστήματος, με δική της νομική υπόσταση και προγραμματισμό. Οι στόχοι επικεντρώνονταν στην παροχή «ειδικής αγωγής» και «επαγγελματικής εκπαίδευσης» στα «αποκλίνοντα εκ του φυσικού άτομα» και στη λήψη κοινωνικής μέριμνας. Τέλος, η υλοποίηση των στόχων αυτών προκρινόταν μέσα από την εφαρμογή ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, σε συνδυασμό με ιατρικά και άλλα μέτρα (Ζώνιου –Σιδέρη, 1998).

Οι αντιλήψεις αυτές κατοχυρώνονται τον Ιανουάριο του 1981, όταν ψηφίζεται ο νόμος 1143/81 για την «Ειδική Αγωγή, ειδική επαγγελματική εκπαίδευση και αποκατάσταση και κοινωνική μέριμνα ατόμων που αποκλίνουν του «φυσιολογικού» (Πολυχρονοπούλου, 1995). Με το νόμο αυτό:

- α) Οριοθετείται εννοιολογικά ο όρος «αποκλίνοντα άτομα».
- β) Προσδιορίζονται οι κατηγορίες στις οποίες εγγράφονται τα άτομα αυτά.
- γ) Ορίζεται η παροχή Ειδικής Εκπαίδευσης (προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας) και Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία.
- δ) Προβλέπονται ειδικές σχολικές δομές: ειδικά σχολεία, ειδικές τάξεις, τμήματα ή ομάδες.
- ε) Ορίζεται ως υποχρεωτική η φοίτηση των μαθημάτων με ειδικές ανάγκες από έξι έως δεκαεπτά ετών.
- στ) Μεταβιβάζεται στο Υ.Π.Ε.Π.Θ η αποκλειστική ευθύνη για τη λειτουργία του θεσμού, σε εκπαιδευτικό και διαγνωστικό- συμβουλευτικό επίπεδο.
- ζ) Εξασφαλίζεται ο συντονισμός δράσης των συναρμόδιων φορέων της ειδικής εκπαίδευσης.
- η) Θεσμοθετούνται, κατά κλάδο, θέσεις εκπαιδευτικού και λοιπού προσωπικού, καθώς και θέσεις νέων ειδικοτήτων.
- θ) Δημιουργούνται τέσσερις θέσεις ειδικών επιθεωρητών.

Ο νόμος 1143/81 ήταν ο πρώτος νόμος για την Ειδική Αγωγή. Επρόκειτο για αντιγραφή ξένων νόμων και έγινε αντικείμενο έντονης κριτικής, από ειδικούς αλλά και από την αντιπολίτευση. Κάποια όμως από τα σημεία του νόμου αυτού, παρ' όλο που έγιναν αποδεκτά, στην πραγματικότητα, μέχρι σήμερα δεν έχουν εφαρμοστεί.

Ο νόμος 1143/81 συμπληρώθηκε από το Π.Δ. 603/82 για την «Οργάνωση και λειτουργία των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής (Σ.Μ.Ε.Α). Θεσμοθετείται έτσι για πρώτη φορά η λειτουργία ειδικών τάξεων μέσα στο κανονικό σχολείο (ΦΕΚ 117,

τ. Α΄ 21/9/1982). Παράλληλα, εγκρίνεται το Π.Δ. 472/1983 για τη συγκρότηση ιατροπαιδαγωγικών διαγνωστικών μονάδων στις κατά τόπους νομαρχίες.

Το 1985, ψηφίστηκε ο νόμος 1566/85, που αφορούσε τη δομή και την οργάνωση της στοιχειώδους και μέσης εκπαίδευσης. Τα άρθρα 32-36 του νόμου αυτού, αναφέρονταν στην υποχρέωση της πολιτείας για την ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής και την προσφορά υπηρεσιών και μέσων, ώστε το άτομο με ειδικές ανάγκες να μπορεί να εκπαιδεύεται και να αναπτύσσει τις δημιουργικές του ικανότητες και δυνατότητες. Καθοριστική για την περαιτέρω εξέλιξη της Ειδικής Αγωγής θεωρείται η κατάργηση αναχρονιστικών ορολογιών, όπως εκείνη του νόμου 1143/81: «αποκλίνοντα εκ του φυσικού άτομα», η οποία αντικαθίσταται με τους όρους «άτομα με ειδικές ανάγκες», και η επισήμανση της αναγκαιότητας για «αλληλοαποδοχή μαθητών με ειδικές ανάγκες με τους υπόλοιπους μαθητές» (Κουρουμπλής, 1994).

3.1.1 Ο θεσμός των ειδικών τάξεων – τμημάτων ένταξης

Με το νόμο 1566/85 η Ειδική Αγωγή ενσωματώνεται και αποτελεί τμήμα του γενικού εκπαιδευτικού συστήματος στο οποίο λειτουργεί συμπληρωματικά, ενισχυτικά και υποστηρικτικά. Στα πλαίσια αυτής της εναρμονισμένης με τη σύγχρονη ψυχοπαιδαγωγική και κοινωνική αντίληψη πολιτικής, δημιουργήθηκαν αρχικώς με το Π.Δ. 603/82 και μετέπειτα με το νόμο 1566/85 οι Ειδικές Τάξεις στο πλαίσιο του γενικού σχολείου, ως θεσμός που απέβλεπε στην ελαχιστοποίηση των διαφορών και τη μεγιστοποίηση της αλληλεπίδρασης παιδιών με ειδικές ανάγκες και παιδιών που δεν παρουσιάζουν εκπαιδευτικά προβλήματα. Η οργάνωση και η λειτουργία των ειδικών τάξεων αποτελεί «δάνειο – αντίληψη» από το Αμερικάνικο μοντέλο της Σχολής των Ψυχοεκπαιδευτικών του Πανεπιστημίου της Βοστώνης (Δροσινού, 1998), και όπως ορίζεται στο Π.Δ. πρόκειται για: «Τάξεις ή τμήματα κανονικών εκπαιδευτικών μονάδων στα οποία παρέχεται ειδική εκπαίδευση, ονομάζονται ειδικές τάξεις ή τμήματα ειδικής αγωγής, αντίστοιχα», όπου «φοιτούν αποκλίνοντες μαθητές μιας ή περισσότερων κατηγοριών που είναι εγγεγραμμένοι στο κανονικό σχολείο, στο οποίο ανήκει η ειδική τάξη ή το τμήμα της ειδικής αγωγής».

Με το νόμο αυτό, άρχισαν να αναπτύσσονται και στην Ελλάδα σε μια πρώτη προσέγγιση δομές ένταξης με βάση το ιατρικό – κατηγορικό μοντέλο που δίνει έμφαση στο διαχωρισμό των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Στις χώρες όπου υιοθετήθηκε το ιατρικό-κατηγορικό μοντέλο, δημιουργήθηκαν ειδικές τάξεις ανάλογα

με το είδος των προβλημάτων των παιδιών, με στόχο βέβαια την ένταξη όσο το δυνατό μεγαλύτερου αριθμού παιδιών με ειδικές ανάγκες.

Η εγκύκλιος Γ6/399/1-10-84 όριζε για το σκοπό αυτό, πως «οι ειδικές τάξεις λειτουργούν μέσα στα κανονικά σχολεία και δέχονται μικρό αριθμό μαθητών από τις άλλες τάξεις, επειδή οι μαθητές έχουν ιδιαίτερες δυσκολίες στη μάθηση και έχουν ανάγκη από ειδική φροντίδα και ενίσχυση, για να ξεπεράσουν τις μαθησιακές δυσκολίες, χωρίς να αποκοπούν από τη μαθητική κοινότητα στην οποία ανήκουν». Πρόκειται συνεπώς, για Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (Σ.Μ.Ε.Α.), όπου παρέχεται ειδική αγωγή σε μαθητές του γενικού σχολείου, οι οποίοι αντιμετωπίζουν Μαθησιακές Δυσκολίες. Σύμφωνα με το πρόγραμμα αυτό, ο μαθητής απομακρύνεται προσωρινά από την τάξη του για να δεχτεί βοήθεια στην ειδική τάξη για πέντε ή λιγότερες ώρες την εβδομάδα. Μέσω ειδικών εξατομικευμένων προγραμμάτων, που καταρτίζουν και υλοποιούν εκπαιδευτικοί της Ειδικής Αγωγής, οι συγκεκριμένοι μαθητές υποστηρίζονται, ώστε να μην αποκόπτονται από τη μαθητική κοινότητα (Πολυχρονοπούλου, 1995).

Με την εγκύκλιο Γ6/636/27-11-1986 ορίζεται πως τα εκπαιδευτικά προγράμματα για να καλυφθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, οργανώνονται και παρέχονται : α) Στην κανονική τάξη από τον τακτικό δάσκαλο, β) σε ειδική τάξη που λειτουργεί μέσα στο κανονικό σχολείο, γ) σε ειδικά τμήματα μέσα στα κανονικά σχολεία και δ) σε ειδικό σχολείο συγκεκριμένου τύπου.

Στις χώρες όπου επικρατούσε η αρχή του ελάχιστα περιοριστικού περιβάλλοντος, όπως στη Μεγάλη Βρετανία όπου από το 1981 έχει θεσμοθετεί η αποφυγή της χρήσης των κατηγοριών με την εισαγωγή του όρου «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» αντικαθιστώντας κατ' αυτό τον τρόπο τους παραδοσιακούς ιατρικούς όρους αναπηρίας, δημιουργήθηκαν οι τάξεις ένταξης (mainstreaming) που προέβλεπαν την προσωρινή παραμονή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σ' αυτές με σκοπό την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξή τους σε ένα ενιαίο σχολικό πλαίσιο, όπου όλα τα παιδιά μοιράζονται τις ίδιες ευκαιρίες για μάθηση (Τζουριάδου κ.ά., 2001).

Στα χρόνια που μεσολάβησαν από τη θεσμοθέτηση των ειδικών τάξεων έως το νόμο 2817/2000 και την ίδρυση των Τμημάτων Ένταξης, λειτούργησαν δύο τύποι τάξεων:

Α) Η ειδική τάξη πλήρους φοίτησης, όπου τα παιδιά παρακολουθούσαν πλήρες πρόγραμμα και ανήκαν οργανικά σ' αυτήν,

Β) Η ειδική τάξη μερικής φοίτησης, όπου τα παιδιά φοιτούσαν βάσει ατομικού προγράμματος ανάλογα με τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες για μερικές ώρες την εβδομάδα.

Οι πρώτες ειδικές τάξεις που ιδρύθηκαν ήταν του πρώτου τύπου, γρήγορα όμως υπερκεράστηκαν από τις τάξεις του δεύτερου τύπου. Εξακολούθησαν να λειτουργούν λίγα μόνο τμήματα (17 τμήματα σε σύνολο 660 ειδικών τάξεων το 1996-97) που αφορούσε κυρίως μαθητές με αισθητηριακά και κινητικά προβλήματα. Εντύπωση προκαλεί, επίσης, η μη αποδοχή του θεσμού της ειδικής τάξης και του ρόλου του ειδικού δασκάλου από το σύνολο του σχολείου, καθώς και το γεγονός της στοιχειώδους και ελλιπής συνεργασίας με την αρμόδια ιατροπαιδαγωγική υπηρεσία (Νικόδημος, 1990). Στα αρνητικά του τρόπου λειτουργίας καταγράφεται ακόμα η έλλειψη εποπτικών μέσων διδασκαλίας και η απουσία συντονιστικής και καθοδηγητικής παρέμβασης των σχολικών συμβούλων. Σύννηθες φαινόμενο, επίσης, είναι η οργάνωσή τους χωρίς την απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή, καθώς οι μαθητές «στοιβάζονται ελλείψει αιθουσών διδασκαλίας σε αποθηκευτικούς χώρους», ενώ παράλληλα παραπέμπονται σε αυτές και μαθητές από διαφορετικά πολιτιστικά και εθνικά περιβάλλοντα, δηλ. παλιννοστούντες ή αλλοεθνείς (Στασινός, 1998). Επισημαίνεται, επίσης, η έλλειψη κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων γεγονός που είχε ως συνέπεια να μην ακολουθείται καμία παιδαγωγική προσέγγιση, διδακτική μεθοδολογία, αλλά οι μαθητές απλώς να φοιτούν (Φλωράτου, 1994.)

Σημείο - σταθμός στη πορεία εξέλιξη της Ειδικής Αγωγής στη χώρα μας αποτελεί ο ν. 2817/2000 «Εκπαίδευση, ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κι άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ 78/ τ.Α' /14-3-2000), όπου οι ειδικές τάξεις μετονομάστηκαν σε Τμήματα Ένταξης. Η λειτουργία των Τμημάτων Ένταξης έχει ως βασικό σκοπό την Ένταξη (Integration) και Ενσωμάτωση (Inclusion) των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στο μαθησιακό και ευρύτερο κοινωνικό σύνολο (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998). Οι παραπάνω όροι, στα πλαίσια της συνεκπαίδευσης και σχολικής ενσωμάτωσης, αναφέρονται στην τάση που επικρατεί διεθνώς και κυρίως τις τελευταίες δεκαετίες, για συνύπαρξη και συνδιδασκαλία όσο το δυνατόν περισσότερων μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με μαθητές που δεν έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ε.ε.α.) μέσα στα κοινά σχολεία, σε κοινές σχολικές τάξεις, όπου θα παρέχεται η κατάλληλη ειδική παιδαγωγική βοήθεια και υποστήριξη από ειδικευμένους εκπαιδευτικούς και άλλους ειδικούς.

Πολλοί χρησιμοποιούν τους όρους «ένταξη» και «ενσωμάτωση» με την ίδια, παραπλήσια ή και διαφορετική έννοια. Άλλοι τους συγχέουν και άλλοι προτιμούν τον ένα όρο αντί του άλλου ή και τους δύο με την ίδια έννοια ή θεωρούν την ένταξη ως προϋπόθεση της ενσωμάτωσης (Πολυχρονοπούλου, 1995). Στη διεθνή βιβλιογραφία η σχολική ενσωμάτωση - συνεκπαίδευση αναφέρεται με ποικίλους όρους. Στην Αμερική αλλά και σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες συναντάμε κυρίως τον όρο «ενσωμάτωση», στη Μεγάλη Βρετανία τον όρο «ένταξη», στον Καναδά και τις βόρειες ευρωπαϊκές χώρες τον όρο «ομαλοποίηση», στην Ελλάδα και τους δυο. Μια διάκριση που συνήθως τους αποδίδεται, είναι ότι η «ένταξη» μπορεί να δηλώνεται με την απλή συνδιδασκαλία ή συνύπαρξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μαζί με «κανονικά» παιδιά, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι παρακολουθούν κοινό πρόγραμμα ή συμμετέχουν σε κοινές δραστηριότητες. Αντίθετα, θεωρείται από πολλούς ότι ο όρος «ενσωμάτωση» προϋποθέτει ή δηλώνει την πλήρη και ισότιμη συμμετοχή των μαθητών με ε.ε.α. σε όλες τις διαδικασίες και λειτουργίες της τάξης, τόσο σε επίπεδο μαθησιακό όσο και σε επίπεδο συνεργασίας και κοινωνικής συναναστροφής, έτσι ώστε όλοι οι μαθητές, χωρίς διάκριση, να αισθάνονται ότι αποτελούν ισότιμα μέλη τόσο της σχολικής όσο και της ευρύτερης κοινωνίας .

Οι όροι αυτοί χρησιμοποιούνται με το ίδιο περιεχόμενο. Σύμφωνα με την Τζουριάδου ο όρος integration αποδίδεται με τον όρο ενσωμάτωση. Ο Κόμπος (1992), εννοεί με τον όρο ένταξη την εγγραφή και την κανονική φοίτηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Με τον όρο ενσωμάτωση εννοεί την πλήρη εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των παιδιών αυτών μέσα στη συνηθισμένη τάξη των συνομηλίκων τους (πρόγραμμα HELIOS II, 1997). Στη Μ. Βρετανία δημιουργήθηκαν οι τάξεις ένταξης (mainstreaming) που προέβλεπαν την προσωρινή παραμονή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σ' αυτές, ώστε να επιτευχθεί η εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξή τους σε ένα ενιαίο σχολικό πλαίσιο όπου όλα τα παιδιά μοιράζονται τις ίδιες ευκαιρίες για μάθηση (Τζουριάδου & κ.ά., 2001).

Τέλος, ο ν. 3699/08 στηρίζεται στις ακόλουθες βασικές αρχές: 1) Εισάγει - για πρώτη φορά στην ιστορία της εκπαίδευσης - την υποχρεωτικότητα στην ειδική αγωγή, εναρμονίζοντάς τη πλήρως με τις διατάξεις που αφορούν τη γενική εκπαίδευση. Αυτό αποτελεί εδώ και δεκαετίες το κύριο αίτημα όλου του αναπηρικού κινήματος της χώρας. 2) Εκφράζει την πολιτική βούληση για ουσιαστική κοινωνική ενσωμάτωση των ατόμων με αναπηρία μέσα από ίδιο τον τίτλο του «Ειδική Αγωγή &

Εκπαίδευση για τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών στα άτομα με αναπηρία & ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». 3) Εισάγει τον όρο «*Ειδική Αγωγή & Εκπαίδευση*» (ΕΑΕ), ο οποίος αντικαθιστά το απλό όρο «*Ειδική Αγωγή*». Ο νέος όρος συμπεριλαμβάνει όλα τα παιδιά, είτε ασκήσιμα, είτε εκπαιδεύσιμα χωρίς διάκριση και καθιστά προφανές ότι μέσα στις παρεχόμενες υπηρεσίες της παιδείας για τα άτομα με αναπηρία, η ανάπτυξη της προσωπικότητας και των προσωπικών, κοινωνικών και επαγγελματικών δεξιοτήτων τους, είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τις δυνατότητές τους για σχολική και κοινωνική ενσωμάτωση και συμμετοχή. 4) Εισάγει τον διεθνή ορισμό της αναπηρίας ως προέκταση της ανθρώπινης ύπαρξης, δίδοντας έμφαση στη λειτουργικότητα και τη δυνατότητα για συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία και όχι στην αναπηρία καθαυτή. 5) Επαναπροσδιορίζει τον σκοπό της ΕΑΕ, που είναι να διασφαλίσει ίσες ευκαιρίες για πλήρη συμμετοχή, ανεξάρτητη διαβίωση και οικονομική αυτόαρκτη & ανεξαρτησία στα άτομα με αναπηρία. 6) Προσδιορίζει τη γενική εθνική πολιτική για την ΕΑΕ, που βασίζεται στη συνεκπαίδευση στο γενικό σχολείο για όλους τους μαθητές με οριακές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. 7) Καθορίζει ποιοι είναι οι δικαιούχοι της ΕΑΕ, αναγνωρίζει και τους μαθητές με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ως άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. 8) Εισάγει δε για πρώτη φορά τον επίσημο ορισμό των μαθητών με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα, και προβλέπει για πρώτη φορά ενέργειες για την εκπαιδευτική τους υποστήριξη. 9) Προσδιορίζει, συστηματοποιεί και εμπλουτίζει με νέους, τους υπαρκτούς διαγνωστικούς, αξιολογικούς και υποστηρικτικούς θεσμούς της ΕΑΕ. 10) Μετονομάζει τα ΚΔΑΥ (Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης & Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών) σε ΚΕΔΔΥ (Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης & Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών), με στόχο τη λειτουργική και επιστημονική τους αναβάθμιση.

3.2 Η έννοια της διοίκησης

Η διοίκηση (management) είναι μία από τις σημαντικότερες δραστηριότητες του ανθρώπου, αφού μέσω αυτής, δηλαδή της διοικητικής λειτουργίας, εναρμονίζονται όλες οι επιμέρους προσπάθειες των ατόμων που οδηγούν στην πραγματοποίηση του κοινού στόχου. Οι διοικούντες έναν οργανισμό, δημόσιο ή ιδιωτικό, μπορούν να χρησιμοποιήσουν πολλές μεθόδους εργασίας για την επίτευξη των στόχων του. Σωστές, όμως, μέθοδοι χαρακτηρίζονται κατά κανόνα εκείνες που διέπονται από αρχές της επιστήμης και καταλήγουν σε θετικά αποτελέσματα. Η διοίκηση ως μεθοδολογία δε στηρίζεται μόνο σε επιστημονικά κριτήρια. Αυτό

σημαίνει πως τα διοικητικά στελέχη μιας οργάνωσης πρέπει να έχουν κατάρτιση στη διοικητική επιστήμη αλλά ταυτόχρονα πρέπει να διαθέτουν και τη «γνώση της συμπεριφοράς» (Barnard, 1938:290).

Διοίκηση, θεωρείται «η επίτευξη οργανωσιακών επιδιώξεων και στόχων με τη συνεργασία ή και την εποπτεία ατόμων ή ομάδων» (Georges et. al, 1998:32). Δηλαδή, διοίκηση σημαίνει πετυχαίνω συγκεκριμένους στόχους μέσω της σωστής καθοδήγησης και υποκίνησης του ανθρώπινου δυναμικού. Οι Montana & Charnon (1993:19) θεωρούν τη διοίκηση ως «τον τρόπο εργασίας με άλλους και μέσω άλλων για την επίτευξη των αντικειμενικών σκοπών του οργανισμού αλλά και των μελών του».

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι θεωρητικοί της διοικητικής επιστήμης δεν καταλήγουν σε έναν κοινά αποδεκτό ορισμό για τον όρο «διοίκηση». Παρόλα αυτά, οι περισσότερες θεωρήσεις αφορούν συγκεκριμένες λειτουργίες της διοίκησης ενός κοινωνικού οργανισμού, όπως τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη λήψη αποφάσεων, τη διεύθυνση, το συντονισμό και τον έλεγχο και συγκεκριμένες αρχές, όπως σκοπού, ιεραρχίας, συνετής διοίκησης, ενότητα εντολής και προσωπικού και αξιοκρατικής επιλογής.

3.2.1 Εννοιολογική προσέγγιση της εκπαιδευτικής διοίκησης

Μεταφέροντας τα παραπάνω στη διοίκηση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, βλέπουμε ότι όλες οι δραστηριότητες οδηγούνται προς την πραγματοποίηση των σκοπών της διδασκαλίας και της μάθησης και πως όλοι οι άνθρωποι που εργάζονται στο ίδρυμα αυτό πρέπει να συνεισφέρουν για την επίτευξη των σκοπών αυτών. Δηλαδή, η διοίκηση είτε στον εκπαιδευτικό χώρο είτε αλλού σχετίζεται βασικά με την πραγματοποίηση στόχων μέσω της συνεργασίας (Σαϊτης, 2005).

Έτσι, θα μπορούσαμε να ορίσουμε τη διοίκηση της εκπαίδευσης ως ένα σύστημα δράσης που συνίσταται στην ορθολογική χρησιμοποίηση των διαθέσιμων πόρων – ανθρώπινων και υλικών – για την πραγματοποίηση των στόχων που επιδιώκονται από τους διάφορους τύπους εκπαιδευτικών οργανισμών. Σύμφωνα με την αντίληψη αυτή το έργο της εκπαιδευτικής διοίκησης, που εκφράζεται με τη δραστηριότητα των ηγετικών της στελεχών (π.χ Προϊστάμενοι Γραφείων Εκπαίδευσης, Διευθυντών Σχολείων) αποβλέπει:

- Στον ακριβή προσδιορισμό των εκπαιδευτικών στόχων,

- Στην εφαρμογή των κανόνων δικαίου, που ρυθμίζουν τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας των εκπαιδευτικών οργανισμών.
- Στη δημιουργία και διατήρηση του κατάλληλου εργασιακού περιβάλλοντος,
- Στην καλύτερη δυνατή αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων – ανθρωπίνων και υλικών – για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- Στον προσδιορισμό του βαθμού αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού οργανισμού.
- Στον επαναπροσδιορισμό των εκπαιδευτικών στόχων, σύμφωνα με τα νέα δεδομένα του εξωτερικού περιβάλλοντος του εκπαιδευτικού οργανισμού, προκειμένου όλη η συμπεριφορά του να προσαρμόζεται στις εκάστοτε ανάγκες της κοινωνίας στην οποία λειτουργεί (Σαϊτης, 2005).

Σήμερα, το έργο της διοίκησης της εκπαίδευσης δεν περιορίζεται μόνο στη «νομικίστικη» πλευρά αλλά έχει την ευθύνη για την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας που συντελείται στις σχολικές μονάδες. Σχεδόν όλες οι γενικές αρχές της διοίκησης μπορούν να εφαρμοστούν σε ζητήματα που σχετίζονται με την οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων, αφού ο διευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων οφείλουν να προγραμματίζουν και να οργανώνουν τις διάφορες δραστηριότητες του σχολείου, καθώς επίσης και οι αρχές της δημοκρατικής διοίκησης, της άμεσης εποπτείας, της δικαιοσύνης, της λήψης αποφάσεων και της προσαρμοστικότητας.

Στη σχολική διοίκηση ο πρωταρχικός σκοπός έχει να κάνει με την αναβάθμιση της διδασκαλίας και της μάθησης και όλες οι δραστηριότητες του διευθυντή σχολείου πρέπει να έχουν αυτή την κατεύθυνση. Σε μια αναπτυσσόμενη χώρα, όπως η δική μας, όπου η εκπαίδευση αποτελεί μια μεγάλη πρόκληση, ο διευθυντής σχολείου πρέπει να αντιληφθεί τον ρόλο του σε συνάρτηση της συνεισφοράς που μπορεί να έχει στο περίπλοκο έργο της εθνικής ανάπτυξης. Για να γίνει το ζητούμενο, πρέπει αρχικά η κεντρική εξουσία να αντιμετωπίσει τον ρόλο της παιδείας ως αναπτυξιακή επένδυση και να προσαρμόζει ορθολογικά τα στοιχεία του εκπαιδευτικού συστήματος στα εκάστοτε περιβάλλοντα δεδομένα (Tiburcio, 1996). Στη συνέχεια, ο διευθυντής ενός σχολείου πρέπει να κατέχει τις βασικές γνώσεις για το πώς πρέπει να συντονίζει τις δραστηριότητες μέσα στον οργανισμό που διοικεί, πώς να συνειδητοποιεί και να επηρεάζει στόχους, τακτικές και προγράμματα και πώς να κατακτά και να διαχειρίζεται τους διαθέσιμους πόρους (ανθρώπινους και υλικούς).

3.2.2 Βασικές λειτουργίες διοίκησης

- Ο *προγραμματισμός*, ο οποίος μπορεί να ορισθεί ως η διαδικασία καθορισμού στόχων και επιλογής μιας συγκεκριμένης πορείας δράσης του οργανισμού. Με τον προγραμματισμό οι οργανισμοί μπορούν να διαμορφώσουν την αποστολή τους λαμβάνοντας υπόψη την ισχύουσα νομοθεσία και το τοπικό – κοινωνικό πλαίσιο λειτουργίας, να συγκεκριμενοποιήσουν τους στόχους τους, να διαμορφώσουν πολιτικές, οι οποίες θα διευκολύνουν τη λήψη αποφάσεων και την ανάληψη δράσης, να ορίσουν τις προτεραιότητες που θα εφαρμοστούν και να επιλέξουν τις δράσεις και το χρονικό πλαίσιο εφαρμογής τους. (Πετρίδου, 1998: 51-56).
- Η *οργάνωση*, η οποία περιλαμβάνει τον καθορισμό και τη διανομή του έργου μεταξύ του προσωπικού, την κατανομή των πόρων, τον προσδιορισμό των σχέσεων εργασίας αλλά και τον συντονισμό των αποτελεσμάτων με σκοπό να επιτευχθούν οι προκαθορισμένοι στόχοι. Επίσης, η οργάνωση αναφέρεται στον σχεδιασμό της οργανωτικής δομής, στην υλοποίηση των στόχων του και στον καθορισμό των καθηκόντων και των σχέσεων μεταξύ των μελών του οργανισμού. (Κανελλόπουλος, 1990 : 179-204).
- Η *λήψη αποφάσεων*, που περιλαμβάνει τον προσδιορισμό του προβλήματος, τη διερεύνηση και ανάπτυξη εναλλακτικών λύσεων, την επιλογή της προσφορότερης λύσης, την εφαρμογή της και τέλος την αξιολόγηση του αποτελέσματος. (Σαϊτης, 2005: 29).
- Η *διεύθυνση* σε συνδυασμό με την ηγεσία, αποτελούν τη “διαπροσωπική” πλευρά του διοικητικού έργου (Koontz & O'Donnell, 1983) και η οποία αναφέρεται στη δημιουργία οργανωσιακού κλίματος, στην καθοδήγηση της συμπεριφοράς των μελών του οργανισμού, στην εποπτεία και υποκίνηση του ανθρώπινου δυναμικού, στη διασφάλιση της αποτελεσματικής επικοινωνίας και στην επίλυση προβλημάτων μεταξύ των ομάδων (Hoy & Miskel, 1991: 252-161; Ζαβλανός, 1998: 253-260), και
- Ο *έλεγχος*, που αποβλέπει στην αξιολόγηση της λειτουργίας της οργάνωσης, προκειμένου να διαπιστωθεί η επίτευξη του επιδιωκόμενου αποτελέσματος και περιλαμβάνει τη μέτρηση του αποτελέσματος σε σύγκριση με τους προκαθορισμένους στόχους και τις ανάλογες προσαρμογές για την πραγματοποίηση των επιδιώξεων του οργανισμού (Short et. al, 1994; Stoll,

1996; Σαϊτης, 2001:92). Η λειτουργία του ελέγχου είναι σημαντική για τους οργανισμούς μάθησης, καθώς πληροφορεί για την ορθολογική αξιοποίηση των πόρων της οργάνωσης και βοηθά στον επαναπροσδιορισμό των ενεργειών δράσης.(Koontz & Weihrich, 1990: 393-399).

Όλες αυτές οι λειτουργίες είναι απαραίτητες για την αποτελεσματική υλοποίηση των στόχων του οργανισμού. Όμως από μόνες τους, χωρίς τη λειτουργία της ηγεσίας, δεν είναι ικανές (Μπουραντάς, 2002).

3.2.3 Μοντέλα διοικητικής οργάνωσης της εκπαίδευσης

Η διάκριση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, με βάση τον βαθμό εξουσίας και τη γεωγραφική θέση των υπηρεσιών, γίνεται σε τέσσερα επίπεδα: στο εθνικό, στο περιφερειακό, στο νομαρχιακό και στο σχολικό επίπεδο .

Το εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί σε ένα καθορισμένο περιβάλλον, το οποίο διαμορφώνεται από τα κοινωνικά, πολιτικά, οικονομικά πολιτισμικά και δημογραφικά δεδομένα κάθε χώρας. Βασική διάκριση των εκπαιδευτικών συστημάτων είναι η κατάταξή τους σε συγκεντρωτικά και αποκεντρωτικά, ανάλογα με την κατανομή της εξουσίας και των αρμοδιοτήτων στα διάφορα μέρη της οργάνωσης τους (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1990: 17-27, 43-50). Βασικό κριτήριο της συγκεντρωτικότητας ενός οργανισμού αποτελεί ο βαθμός εξουσίας που συγκεντρώνει το κέντρο σε σχέση με την περιφέρεια. Από την άλλη πλευρά, η αποκέντρωση ενός οργανισμού εξαρτάται από το βαθμό της μεταβιβαζόμενης ευθύνης από την κορυφή της ιεραρχίας προς τη βάση. Και τα δυο συστήματα διαθέτουν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Τα κυριότερα πλεονέκτημα του συγκεντρωτικού συστήματος, όπως το ελληνικό, είναι η δυνατότητα διασφάλισης της ενότητας του οργανισμού, ο συντονισμός των ενεργειών, η αξιοποίηση των ανθρώπινων και υλικών πόρων, η εφαρμογή πολιτικών και μεταρρυθμιστικών προτάσεων και η επίτευξη ομοιόμορφου ελέγχου στα περιφερειακά όργανα. (Αθανασούλα-Ρέππα, 2001:40-41) Από την άλλη πλευρά, βασικά μειονεκτήματα είναι η συγκέντρωση όγκου εργασίας στο κέντρο, ο περιορισμός πρωτοβουλιών η καθυστέρηση λήψης αποφάσεων, με συνέπεια η διοίκηση να γίνεται δύσκαμπτη και περίπλοκη, η περιφέρεια να στερείται τη δυνατότητα αυτοεπίλυσης των προβλημάτων της, με αποτέλεσμα να τα επιλύει το κέντρο και να συμβάλλει στην έξαρση του φαινομένου της αστυφιλίας και στην ταλαιπωρία του πολίτη προκειμένου να λύσει τις υποθέσεις του (Φαναριώτης, 1999: 219).

Σε ό,τι αφορά το αποκεντρωτικό σύστημα, παρατηρούμε ότι χαρακτηριστικό γνώρισμά του αυτού είναι η μεταβίβαση μέρους αποφασιστικής εξουσίας της κεντρικής διοίκησης προς τα περιφερειακά όργανα. Βασικά πλεονεκτήματα του αποκεντρωτικού συστήματος είναι ότι απαλλάσσεται η κεντρική διοίκηση από τα καθήκοντα τοπικού ενδιαφέροντος, προωθείται η ανάπτυξη της περιφέρειας, και επιτυγχάνεται γρηγορότερα και με λιγότερο κόστος η επίλυση των προβλημάτων. Μεταξύ των μειονεκτημάτων του συστήματος αυτού είναι η τάση κατάχρησης της εξουσίας, η αδυναμία των περιφερειακών οργάνων να επιλύσουν θέματα που απαιτούν ειδικές γνώσεις, ο κίνδυνος για ανομοιομορφία των διοικητικών ενεργειών, κ.ά. (Φαναριώτης, 1999:220).

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η αποτελεσματική λειτουργία ενός εκπαιδευτικού συστήματος δεν εξαρτάται από το χαρακτηρισμό του ως συγκεντρωτικό αποκεντρωτικό σύστημα, αλλά αν τηρώντας τις σύγχρονες αρχές της διοίκησης επιτυγχάνει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα με το λιγότερο δυνατό κόστος σε δημόσιο χρήμα και ανθρώπινη θυσία.

3.3 Αποτελεσματικά σχολεία

Η διαδικασία της εξέλιξης και προαγωγής του σχολείου πρέπει να γίνει ένα συνεχές και αναπόσπαστο κομμάτι του κάθε σχολείου και εκπαιδευτικού, με απώτερο στόχο τη βελτίωση και των δύο (Fullan, 1991). Την παραπάνω άποψη αποδεικνύουν οι αλλαγές που παρατηρήθηκαν από διάφορους ερευνητές στον προσανατολισμό των σχολείων με την πάροδο των χρόνων.

Έτσι, το 1966 με την έκθεση του Coleman, το οικογενειακό και κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον των μαθητών καθορίζει αποφασιστικά την ακαδημαϊκή τους επίδοση και κατά συνέπεια το σχολείο είχε μικρή επίδραση στα μορφωτικά αποτελέσματα (Ανδρεαδάκης, 2004). Τη δεκαετία του 1970 με την ανάπτυξη του κινήματος των αποτελεσματικών σχολείων (Edmonds, 1979) αναγνωρίζεται η επίδραση του σχολείου στο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα δίνοντας έμφαση στην κοινωνική και συναισθηματική ωρίμανση, στην ισότητα όλων των μαθητών, στην οργάνωση και διοίκηση του σχολείου, στην αποτελεσματική διαχείριση των ανθρώπινων και υλικών πόρων, στην εκπαιδευτική διαδικασία, στο σχολικό κλίμα και στην ποιότητα της διδασκαλίας (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 1999). Τη δεκαετία του 1980 άρχισε να υπάρχει μια έμφαση στην απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων και στην ακαδημαϊκή επάρκεια (Cuban, 1990), ενώ κατά τη δεκαετία του 1990 ο προσανατολισμός αν και παρέμεινε στην ακαδημαϊκή επάρκεια, υπάρχει όμως μια

τάση για συνεργασία με τους γονείς και την κοινότητα, για σκόπιμη ηγεσία (Sergioyanni, 1991:88-90) και για εξασφάλιση της αξιολόγησης. Τέλος, τον 21^ο αιώνα η εκπαίδευση με την επικράτηση της πληροφορικής και των οπτικών ινών στρέφεται προς την τεχνολογία, δίνοντας έμφαση στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων για την κατάκτηση μιας θέσης στην αγορά εργασίας, λόγω του αυξημένου ανταγωνισμού και της ανεργίας. Έτσι, καθώς αλλάζουν οι προτιμήσεις και οι απαιτήσεις, οι συμπεριφορές που σήμερα μπορεί να θεωρούνται επιθυμητές, μετά από λίγο χρόνο, πιθανότατα να θεωρούνται αναποτελεσματικές (Cameron, 1984). Συνεπώς, για ένα σχολείο εκείνο που μετράει δεν είναι το να είναι αποτελεσματικό, αλλά το να γίνεται (Zammuto, 1982).

3.4 Αποσαφήνιση εννοιών διεύθυνσης –διοίκησης –ηγεσίας

Το θέμα διαχωρισμού των εννοιών όρων διεύθυνση (management), διοίκηση (administration) και ηγεσία (leadership) έχει απασχολήσει τους ακαδημαϊκούς και ερευνητές της διοικητικής επιστήμης. Σήμερα οι έννοιες αυτές δε θεωρούνται συνώνυμες. Κατά την ερμηνεία – προσέγγιση του Πασιαρδή (2004:212), ο όρος διοίκηση έχει να κάνει με την καθημερινή, διοικητική διεκπεραίωση των καθημερινών εργασιών για τη λειτουργία του οργανισμού ως μιας γραφειοκρατίας. Ο όρος διεύθυνση έχει να κάνει με την καθημερινή διοίκηση του οργανισμού και την επίτευξη των στόχων του. Η ηγεσία είναι ένας όρος ομπρέλα, όπου υπάγονται οι όροι της διεύθυνσης και διοίκησης. Οι ρόλοι λειτουργούν συμπληρωματικά που σημαίνει ότι ένας καλός ηγέτης είναι και καλός διοικητικός και καλός διευθυντής.

3.4.1 Η έννοια της ηγεσίας

Η έννοια της ηγεσίας πρωτοεμφανίστηκε το 1300 και το τελευταίο μισό του 20^{ου} αιώνα άνθισε ως ακαδημαϊκό πεδίο στις Η.Π.Α (Bass, 1990) μέσα από πάρα πολλές έρευνες. Τα μέχρι τώρα αποτελέσματα είναι τόσο φτωχά, ώστε η έννοια του όρου ηγεσία παραμένει ασαφής (Hunt, 1981). Η ασάφεια αυτή μπορεί να αποδοθεί τόσο στην “ασυμφωνία” των συγγραφέων για την αποδοχή ενός κοινού ορισμού, όσο και στις απρογραμμάτιστες προσεγγίσεις των ερευνητών στο θέμα αυτό. Για τις ανάγκες, όμως, της εργασίας παραθέτουμε τους πιο κατάλληλους:

Η ηγεσία, κατά τους Koontz & O’ Donnell (1983) είναι ή επιρροή ή τέχνη ή διαδικασία επηρεασμού των ατόμων, έτσι ώστε να εργαστούν πρόθυμα για την επίτευξη των ομαδικών στόχων.

Σύμφωνα με τους Leithwood & Riehl (2003), η ηγεσία δεν είναι ένα μεμονωμένο ή προσωπικό φαινόμενο που εξάγεται από μια κοινωνική κατάσταση,

είναι η εργασία που γίνεται για να ικανοποιήσει σε συγκεκριμένες ανάγκες μιας κοινωνικής κατάστασης και ανταποκρίνεται σε συγκεκριμένες ανάγκες και στόχους, επιδιώκοντας να ολοκληρώσει κάτι για μια ομάδα ανθρώπων.

Ο Μπουραντάς (2002:197) αξιοποιώντας και συνθέτοντας τους πιο έγκυρους ορισμούς που υπάρχουν στη βιβλιογραφία, ορίζει την ηγεσία ως “διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μιας μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη), με τέτοιο τρόπο ώστε εθελοντικά και πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό, για να υλοποιήσουν αποτελεσματικούς στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και την φιλοδοξία της για πρόοδο ή ένα καλύτερο μέλλον”.

Μέσα από τους παραπάνω ορισμούς διαπιστώνουμε ότι η ηγεσία, είτε ως ιδιότητα είτε ως διαδικασία είτε ως τέχνη σημαίνει επιρροή και κατά συνέπεια οι ηγέτες κινητοποιούν και εργάζονται με άλλους για να αρθρώσουν και να επιτύχουν τις κοινές προθέσεις (Leithwood & Riehl, 2003).

3.4.2 Η Έννοια του ηγέτη (leader)

Η έννοια του ηγέτη στη διοικητική επιστήμη δεν ταυτίζεται με την έννοια της “κορυφής”, της ανώτατης διοίκησης σ’ ένα οργανισμό, αλλά έχει μια ευρύτερη σημασία. Υπάρχουν και εδώ πολυάριθμοι ορισμοί, όμως για την ανάγκη της εργασίας παραθέτουμε τους πιο κατάλληλους:

Κατά τους Koontz & O Donnell (1983) και Χυτήρη (2001), ηγέτης είναι αυτός που μπορεί να εμπνέει και να συνεργάζεται με τους ανθρώπους γύρω του, να φροντίζει να τους υποκινεί και να διαμορφώνει ευνοϊκό κλίμα για τη θετική τους ανταπόκριση και την αντίληψη πρωτοβουλιών.

Οι Leithwood και Riehl (2003), υποστηρίζουν ότι οι ηγέτες είναι αυτοί που βοηθούν τους άλλους να καταλάβουν και να ερμηνεύσουν το όραμά τους, να το κάνουν δικό τους και να το ακολουθήσουν.

Ο Μπουραντάς (2005:198), ορίζει τον ηγέτη μ’ ένα πιο περιγραφικό τρόπο ως: είναι το άτομο που έχει ένα όραμα, που σε οποιοδήποτε επίπεδο διοίκησης ή άλλου είδους σχέση καταφέρνει να τον ακολουθούν “εθελοντικά και πρόθυμα” ασκώντας την επιρροή του για την επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων σε μια “πορεία αλλαγής και προόδου”.

Μέσα από τους ορισμούς είναι φανερό ότι το όραμα, είναι η λέξη με την μεγαλύτερη βαρύτητα με την προϋπόθεση ο ηγέτης να ξέρει να παίρνει τις σωστές

αποφάσεις που οδηγούν σ' αυτό, γιατί σε διαφορετική περίπτωση το όραμα θα είναι άχρηστο (Calabrese & Zepeda ,1999).

3.4.3 Προσδιορισμός της έννοιας αποτελεσματικής ηγετικής συμπεριφοράς

Η επίτευξη τόσο των βραχυπρόθεσμων όσο των μακροπρόθεσμων αποτελεσμάτων από τον ηγέτη απαιτεί άσκηση αποτελεσματικής ηγετικής συμπεριφοράς στην πράξη. Μέσω αυτής ασκεί επιρροή στους ανθρώπους, τους κερδίζει την εμπιστοσύνη, τους πείθει, τους εμπνέει τους κινητοποιεί για υψηλές επιδόσεις, τους κατευθύνει, διαχειρίζεται τους πόρους που διαθέτει και αναπτύσσει τις σχέσεις με το περιβάλλον του. Η αποτελεσματικότητα της ηγετικής συμπεριφοράς προσδιορίζεται από δυο βασικές συνιστώσες (Μπουραντάς, 2005): α) Το περιεχόμενο της –δηλαδή, τι κάνει ο ηγέτης- που περιλαμβάνει τους εξής ρόλους: παρακίνηση, ανάπτυξη ομάδας, υποστήριξη συνεργατών, ανάπτυξη κουλτούρας και συνεργατών, προσωπική ανάπτυξη, διοίκηση στρατηγικής, καινοτομιών και συνεχών βελτιώσεων, υλοποίηση του έργου και διαμόρφωση ενός δικτύου συνεργατών και φήμης. Η άσκηση όλων αυτών των ρόλων απαιτεί την λειτουργία της λήψης αποφάσεων και της επικοινωνίας και β) Το χαρακτήρα της – δηλαδή, πώς το κάνει ο ηγέτης – ο οποίος συνίσταται στην επιλογή του κατάλληλου ηγετικού στιλ (αυταρχικό, συμμετοχικό ή κάποιο ενδιάμεσο) ανάλογα με την ωριμότητα των συνεργατών, το έργο και το περιβάλλον αλλά και σ' ένα συνδυασμό θεμελιωδών χαρακτηριστικών τα οποία είναι πάντα απαραίτητα και μπορούν να ταξινομηθούν σε δυο κατηγορίες: η πρώτη περιλαμβάνει τα κίνητρα για άσκηση ηγεσίας (περιεχόμενο) και είναι: ανάγκη για επιτεύγματα / όραμα, ανάγκη για αυτοεκτίμηση / αναγνώριση, πίστη και δέσμευση σε αξίες, ανάγκη για δύναμη και επιρροή. Η δεύτερη αφορά περισσότερο το χαρακτήρα της ηγετικής συμπεριφοράς και είναι: ευαισθησία, ακεραιότητα, αυστηρότητα, ταπεινότητα, αυτοπεποίθηση: θάρρος: κουράγιο και εστίαση –επιμονή –πειθαρχία (ό.π).

Για την αποτελεσματική άσκηση των ηγετικών ρόλων και την ηγετική συμπεριφορά γενικότερα, υπάρχει μια σειρά, από θεμελιώδης ικανότητες, όπως: η ικανότητα δημιουργικής λήψης αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων, συστηματική σκέψη, ιδιότητα επικοινωνίας, συναισθηματική νοημοσύνη, αυτεπίγνωση, αυτορρύθμιση και ενσυναίσθηση (Μπουραντάς, 2002).

3.4.4 Η ηγεσία στην εκπαίδευση

Μελετώντας τις θεωρητικές προσεγγίσεις σχετικά με το ζήτημα της ηγεσίας, παρατηρούμε ότι συγκλίνουν σε κάποιες κοινές παραδοχές οι οποίες δίνουν έμφαση στα ηγετικά χαρακτηριστικά και στη συμπεριφορά των ηγετικών στελεχών.

Ο Stogdill επισημαίνει ότι κάθε άτομο αποτελείται από ένα σύνολο προσωπικών χαρακτηριστικών και δέχεται επιρροές από τις ενέργειες και τους στόχους των υφισταμένων του. Ο ηγέτης βρίσκεται σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον, το οποίο υποδηλώνεται από τις αλλαγές των στελεχών, τις μεταβολές στις διαπροσωπικές σχέσεις, τις μεταβολές στους στόχους και τον ανταγωνισμό από διάφορες επιδράσεις (Stogdill, 1948). Οι Gouch & Carter (1952), θα αναφέρουν ως βασικά χαρακτηριστικά του ηγετικού στελέχους: τη διευκόλυνση των στόχων των ομάδων, την ατομική προβολή και την ομαδική κοινωνικότητα. Ο Reddin (1987), προχωρά στην επισήμανση του όρου αποτελεσματικότητα του ηγετικού στελέχους και κατηγοριοποιεί τις ηγετικές συμπεριφορές σε αποτελεσματικές και μη αποτελεσματικές, υποστηρίζοντας ότι οι θεμελιώδεις ηγετικές δεξιότητες είναι η «ευαισθησία» σε κάθε «περίσταση» και η «ευελιξία» στον τρόπο «ενέργειας».

Οι θεωρίες περί των χαρακτηριστικών που θα πρέπει να διαθέτουν οι ηγέτες, παραχώρησαν σταδιακά τη θέση τους στις θεωρίες των συμπεριφορών των ηγετικών στελεχών. Ο Drucker (1971) επισημαίνει ότι η ηγεσία μπορεί να αποτελέσει πεδίο εκπαίδευσης με την υιοθέτηση αποτελεσματικών διοικητικών συνηθειών και συνιστά στα ηγετικά στελέχη να θέτουν συχνά στόχους και προτεραιότητες, να αναπτύσσουν δεξιότητες στη διανομή εξουσίας, να δημιουργούν συνθήκες ατομικής ανατροφοδότησης και να διαμορφώνουν απλές οργανωτικές δομές. Στις ηγετικές συμπεριφορές, ο House (1971) ξεχωρίζει εκείνες που διαμορφώνονται στο πλαίσιο του κατευθυντικού ηγέτη, του υποστηρικτικού, του συμμετοχικού και του ηγέτη που προσανατολίζεται στα επιτεύγματα.

Ο Fiedler, πέρα από τα χαρακτηριστικά και τις συμπεριφορές των ηγετικών στελεχών επισημαίνει τη σημασία του πλαισίου στο οποίο καλούνται να δράσουν και ορίζει τρεις παράγοντες που διαμορφώνουν τον αποτελεσματικό τύπο ηγεσίας. Οι παράγοντες αυτοί είναι: η δύναμη της θέσης που κατέχει ο ηγέτης, οι σχέσεις οι οποίες αναπτύσσονται μεταξύ ηγέτη και υφιστάμενου και η σαφήνεια των σκοπών και των καθηκόντων των μελών της ομάδας. (Fiedler & Chemers, 1974). Οι Hersey & Blanchard (1974) τονίζουν τη σημασία της ωριμότητας των υφισταμένων. Ο βαθμός της ωριμότητάς τους καθορίζει την ηγετική συμπεριφορά αλλά και το πλαίσιο

λειτουργίας κάθε οργανισμού. Σύμφωνα με τις παραπάνω θέσεις σε άτομα ωριμότητας απαιτούνται σαφείς και εξειδικευμένες κατευθύνσεις, συμπεριφορά υψηλής παραγωγικότητας και ανθρωπίνων σχέσεων και συμμετοχικός τύπος ηγέτη.

3.4.5 Χαρακτηριστικά σχολικής ηγεσίας και σχολικού ηγέτη

Σταχυολογώντας τη διεθνή βιβλιογραφία παρατηρούμε ότι οι θεωρίες των χαρακτήρων επικεντρώνουν την προσοχή τους στο άτομο, στο πρόσωπο του ηγέτη παρά στις συνθήκες που συναντά η ηγεσία για να λειτουργήσει.

Για τον Handy (1981: 89) τα χαρακτηριστικά του ικανού ηγέτη είναι: η ευφυΐα, η πρωτοβουλία και η αυτοπεποίθηση. Συγγραφείς όπως οι Hoy & Miskel (1996:378-380), ταξινομούν τα γνωρίσματα της ηγεσίας σε τρεις κατηγορίες:

- Την προσωπικότητα που περιλαμβάνει την αυτοπεποίθηση, την ακεραιότητα, την αντοχή έντασης και τη συναισθηματική ωριμότητα.
- Την εργασιακή παρακίνηση που περιλαμβάνει το καθήκον, τις διαπροσωπικές ανάγκες, τις αξίες και προσδοκίες και
- Τις δεξιότητες που τις αποτελούν οι τεχνικές, οι διαπροσωπικές και διοικητικές δεξιότητες.

Η προσπάθεια των Θεοφιλίδη & Στυλιανίδη (2000:16-23) για την ταξινόμηση των βασικών συστατικών των ηγετών, έδειξε:

- Το όραμα, που πρέπει να διαμορφώνει ο σχολικός ηγέτης για το σχολείο που διευθύνει.
- Οι ικανότητες μετασχηματισμού, δηλαδή η ικανότητα του διευθυντή σχολείου να παράγει συγκεκριμένο έργο μεταμορφώνοντας και αλλάζοντας τόσο τους στόχους όσο και τις πηγές και τους πόρους που είναι απαραίτητοι κάθε φορά.
- Η ενδυνάμωση εκπαιδευτικών μέσα από την εμπλοκή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, ώστε να αποκτήσουν τη δύναμη που χρειάζονται για να δραστηριοποιηθούν.
- Η σταθερότητα και η ενσυνείδητη δράση, οι οποίες συνδέονται με την ικανότητα του διευθυντή να επιφέρει αλλαγές που θα ωφελήσουν την πορεία της σχολικής μονάδας.
- Η δημιουργικότητα, που σχετίζεται με την επινόηση και εφαρμογή ριζοσπαστικών λύσεων για την αντιμετώπιση δίπτυχων καταστάσεων.

- Η ευαισθησία, που εκφράζεται μέσα από την κατανόηση που δείχνει στα συναισθήματα τις φιλοδοξίες αλλά και τις ανάγκες των υφισταμένων του και
- η επαγγελματική πληρότητα, η ικανότητα δηλαδή του διευθυντή να ασκεί σημαντική επίδραση στην εργασία του σχολείου (διδασκτική και διοικητική).

Από τις παραπάνω θεωρήσεις γίνεται σαφές ότι δεν υπάρχουν κοινά κριτήρια για την αρίθμηση ή ομαδοποίηση των γνωρισμάτων που διακρίνουν ένα αποτελεσματικό εκπαιδευτικό ηγέτη.

3.4.6 Η ηγετική συμπεριφορά στην εκπαίδευση

Ως ηγετική συμπεριφορά στον χώρο της εκπαίδευσης θεωρείται το σύστημα κινήσεων του διευθυντή, το οποίο υπόκειται στις θεμελιώδεις ανάγκες της οργανωτικής δομής και το οποίο σύστημα καθορίζει τη συμπεριφορά σε διαφορετικές καταστάσεις διαπροσωπικών σχέσεων (Hoy & Miskel, 2005). Διακρίνονται πέντε τύποι ηγετικής συμπεριφοράς: α) Συμπεριφορά που διευκρινίζει τη σχέση πορείας – στόχου: Χρησιμοποιείται στην περίπτωση που οι απαιτήσεις των υφισταμένων για το έργο είναι μεν ικανοποιητικές αλλά διφορούμενες. Στην περίπτωση αυτή, η διευκρίνιση της πορείας προς το στόχο από πλευράς ηγετών οδηγεί στην ικανοποίηση και ενεργεί παρωθητικά για τους υφισταμένους. β) Συμπεριφορά προσανατολισμένη στην επίτευξη στόχου: ενθαρρύνει την άριστη απόδοση, θέτει προκλητικούς στόχους, αναζητά τη βελτίωση και δείχνει εμπιστοσύνη στο ότι οι υφιστάμενοι θα επιτύχουν με την απόδοση τους υψηλά πρότυπα σύγκρισης γ) Υποστηρικτική συμπεριφορά: δημιουργεί μια φιλική ατμόσφαιρα λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και προτιμήσεις των υφισταμένων. δ) Συμπεριφορά βασισμένη σε αξίες: επικαλείται τις αξίες των υφισταμένων και προάγει την αυτοαποτελεσματικότητα και ε) Καταμερισμένη ηγεσία: όταν ο ορισμένος ηγέτης κατανέμει αρμοδιότητες σε μέλη της ομάδας και ενθαρρύνει τον καταμερισμό ευθυνών μέσα από τη συνεργασία.

Οι Everard and Morris (1999) θεωρούν ότι η συμπεριφορά του διευθυντή προσανατολίζεται προ δυο κυρίως κατευθύνσεις: α) στα αποτελέσματα (στο έργο) και β) στις σχέσεις (στους ανθρώπους). Ανάλογα λοιπόν με τον προσανατολισμό του διευθυντή, το ηγετικό του στιλ διακρίνεται σε υποστηρικτικό και συνεργατικό (έμφαση στους ανθρώπους) κατευθυντικό και καταπιεστικό (έμφαση στο έργο) και δημοκρατικό (έμφαση τόσο στο έργο, όσο και στους ανθρώπους) (Goleman, Boyatzis

& Mckee, 2002; Ζαβλανός, 2002). Πέραν της συμπεριφοράς που προσανατολίζεται στο έργο και στους ανθρώπους, οι Ekvall & Arvonen (1991) εντόπισαν έναν τρίτο παράγοντα ηγετικής συμπεριφοράς, που τον προσδιορίζουν ως ηγετικό στιλ με επίκεντρο την αλλαγή (change –centered leadership style). Στο πλαίσιο αυτής της συμπεριφοράς, ο διευθυντής δημιουργεί οράματα αποδέχεται νέες ιδέες, λαμβάνει ταχέως αποφάσεις και ενθαρρύνει τη συνεργασία. Δρα ως ‘καταλύτης’, αναλαμβάνει τη διοίκηση της αλλαγής και εισάγει πιο δραστικές αλλαγές, φροντίζοντας παράλληλα να μειώνει και τις αντιστάσεις προς την αλλαγή μέσα από τη σωστή επικοινωνία, ενημέρωση και καθοδήγηση των υφισταμένων (Γουλιέλμος, 2002).

Η συμπεριφορά του διευθυντή ηγέτη αποτελεί, επίσης, παράγοντα που συνδέεται με τις διαστάσεις του οργανωτικού κλίματος (Ζαβλανός, 2002). Με βάση τις διαστάσεις αυτές, η συμπεριφορά του διευθυντή διακρίνεται σε: α) Υποστηρικτική, όπου δείχνει πραγματικό ενδιαφέρον για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών, ασκεί εποικοδομητική κριτική και είναι διαλεκτικός και επικοινωνιακός μαζί τους. β) Περιοριστική, όπου ο διευθυντής ως θιασιώτης της γραφειοκρατίας επιφορτίζει τους εκπαιδευτικούς με καθήκοντα ρουτίνας και γ) Κατευθυντική, κατά την οποία είναι προσανατολισμένος περισσότερο στο διδακτικό έργο και λιγότερο στις προσωπικές ανάγκες των εκπαιδευτικών (Μιχόπουλος, 1998). Η ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή του σχολείου, θεωρείται, ιδιαίτερα σημαντική για την επίτευξη των στόχων του σχολείου (Mc Coll- Kennedy & Anderson, 2002).

3.4.7 Εκπαιδευτική ηγεσία και εκπαιδευτικός ηγέτης

Η εκπαιδευτική ηγεσία ορίζεται ως ικανότητα και δέσμευση να συνεισφέρεις πέραν της αίθουσάς σου (Fullan & Hargreaves, 1992:13). Σε ένα αποτελεσματικό σχολικό οργανισμό «η άσκηση ηγετικού ρόλου» είναι βασική προϋπόθεση για έναν εκπαιδευτικό ηγέτη, καθώς και η επίτευξη των στόχων προϋποθέτει την ύπαρξη οράματος για τον οργανισμό (Πασιαρδής, 2004). Το όραμα για τον εκπαιδευτικό ηγέτη, όπως επισημαίνει ο Chui, είναι «εκ των ουκ άνευ», από τις «πιο υψηλές προτεραιότητες» (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000). Προσπαθεί να το μεταδώσει σε όλο το προσωπικό, αφού «ο καθορισμός οραμάτων και ο σχεδιασμός τους, για τη μελλοντική λειτουργία του οργανισμού είναι, ίσως, η κύρια αποστολή των ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης» (Πασιαρδής, 2004).

Ο αποτελεσματικός ηγέτης διαθέτει συναισθηματική νοημοσύνη και πέντε βασικές συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες: αυτεπίγνωση, αυτορρύθμιση, κίνητρα συμπεριφοράς, ενσυναίσθηση και κοινωνικές δεξιότητες (Goleman, 2000;

Goleman, Boyatzis, & McKee, 2002). Διαχειρίζεται την αβεβαιότητα, είναι ευέλικτος και ικανός να αντιμετωπίζει τις προκλήσεις του συγκεκριμένου περιβάλλοντος, είναι κοινωνικά υπεύθυνος, γνωρίζει τον εαυτό του και τις δυνατότητες που έχει.

Ένας ηγέτης γνωρίζει και αξιοποιεί τη θεωρία του κινήτρου επίτευξης το οποίο «διεγείρεται όταν στο περιβάλλον υπάρχουν σήματα αμοιβής για την επίδοση, τα οποία δημιουργούν προσδοκία και θετικά συναισθήματα για το αποτέλεσμα των ενεργειών του ατόμου» (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997).

Ο εκπαιδευτικός ηγέτης φροντίζει για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών του σχολικού οργανισμού (Πασιαρδής, 2004), τους οργανώνει, τους ενδυναμώνει ως μία αυτοδιοικούμενη ομάδα (Ζαβλανός, 2003), γνωρίζει τις ιδιαίτερες ικανότητές τους και τους μεταβιβάζει εξουσίες, αφού «οι καλύτερες ηγέτες είναι πάντοτε αυτοί που αξιοποιούν τους ανθρώπους» (Σαϊτης, 2005). Ως αποτελεσματικός ηγέτης αναδεικνύει τις ικανότητές του «όχι από την εξουσία που του παρέχει η θέση του», αλλά με το «να καθοδηγεί, να παρακινεί, να συντονίζει και να εμπνέει τα μέλη της ομάδας του» (Σαϊτης, 2002).

Ο ηγέτης ως γνώστης της σημασίας των συναισθημάτων «κάνει χρήση της συναισθηματικής επιρροής του, ώστε να εμπνεύσει τους υφισταμένους του». Εφαρμόζει «στιλ ηγεσίας και Διοίκησης Μέσω Συναισθημάτων-MBFE (Management By Feelings and Emotions)» (Πασιαρδής, 2004). Μεταδίδει την αίσθηση της κοινής αποστολής για επίτευξη κοινών στόχων, παραχωρεί αρμοδιότητες, κίνητρα και στηρίζει τις καινοτομίες, διότι «αν αφήσεις τους ανθρώπους να πάρουν μόνοι τους πρωτοβουλίες, θα εκπλαγείς από τις δυνατότητες και τα είδη νοημοσύνης που εκδηλώνουν» (MacBeath, Schratz, Meuret & Jacobsen, 2004).

Ο διευθυντής-ηγέτης «αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες, αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, εφόσον ο βαθμός της δικής του αποτελεσματικότητας είναι άρρηκτα δεμένος με την αποτελεσματικότητα του σχολείου» (Κασουλίδης & Πασιαρδής, 2005). Ο εκπαιδευτικός ηγέτης «είναι πρότυπο και αποτελεί σημείο αναφοράς των υφισταμένων του, τόσο σε θεσμικό όσο και σε προσωπικό επίπεδο» (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Έχει «υψηλές προσδοκίες από τον εαυτό του και τους άλλους, προσπαθεί για το καλύτερο και είναι δια βίου μαθητής» (Πασιαρδής, 2004). Έχει επιστημονικές και διοικητικές γνώσεις και δεξιότητες, αφού «τα άτομα που θα ασκήσουν διοίκηση δε γεννιούνται αλλά φτιάχνονται, με την προϋπόθεση ότι διαθέτουν τις απαραίτητες νοητικές και προσωπικές ικανότητες» (Ζαβλανός, 1985). Ο εκπαιδευτικός ηγέτης «λαμβάνει

ενεργό μέρος σε όλες τις φάσεις της ζωής του σχολείου» και όπως αποκάλυψε έρευνα των Andrews & Soder (1987), το πιο «σημαντικό χαρακτηριστικό ενός αποτελεσματικού διευθυντή είναι να είναι ορατός παντού μέσα στο σχολείο» (Πασιαρδής, 2004).

Ο αποτελεσματικός διευθυντής είναι «μετασχηματιστικός ηγέτης» (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000). Ενεργεί ως μέντορας, καθοδηγεί, προσαρμόζεται στις αλλαγές, γνωρίζει τις νέες εξελίξεις της τεχνολογίας, είναι ο κύριος φορέας καινοτομιών, πρωτοβουλιών και αλλαγών στο σχολείο και η επιτυχία τους είναι άμεσα συνδεδεμένη με το προσωπικό του ενδιαφέρον. Ο Bass (1990), αναφέρει ότι οι μετασχηματιστικοί ηγέτες μιλούν για αλλαγή, δημιουργούν όραμα για επίτευξη μακροπρόθεσμων στόχων, είναι φίλοι και καθοδηγητές για τους υφισταμένους τους, αλλάζουν τον οργανισμό για να συμβαδίζει με το δικό τους όραμα. Στη θεωρία του αναφέρεται στα 5 I, που χαρακτηρίζουν το σύγχρονο ηγέτη: Idealized, Influence, Inspirational motivation, Intellectual stimulation και Individualized consideration. Οι εκπαιδευτικοί-ηγέτες είναι βασικοί πράκτορες αλλαγής (Lipham, 1981; Sergiovanni 1991). Ως «αλλαγή ορίζεται η οποιαδήποτε πρακτική η οποία θεωρείται ως κάτι το νέο, το καινούργιο για ένα άτομο που προσπαθεί να αντεπεξέλθει και να βρει λύσεις σ' ένα εκπαιδευτικό πρόβλημα (Fullan, 1991). Με τη δράση του δημιουργεί τέτοιο σχολικό κλίμα, ώστε να προωθεί τους στόχους της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με τον Burns (1978), ένας συναλλακτικός ηγέτης παρωθεί, εμπνέει και παρακινεί το ανθρώπινο δυναμικό ενθαρρύνει τη δημιουργικότητά του προσφέροντάς του ανταμοιβές. Βολιδοσκοπεί τις ανάγκες του, τις ικανοποιεί και επενδύει στο παραγωγικό έργο τους μέσα στον οργανισμό (Πασιαρδής, 2004). Ριψοκινδυνεύει αποφάσεις ενάντια στις γενικές κατευθύνσεις των ανωτέρων του, αν εξυπηρετούν τη λειτουργία του σχολείου (Πασιαρδής, 2001).

Κατά τη λήψη αποφάσεων «φροντίζει για την εισαγωγή συμμετοχικών διαδικασιών και τη βελτίωση της ποιότητας των αποφάσεων (Κάντας, 1995) και όπως, όταν «πρόκειται για αυτοδιοικούμενες ομάδες, καλύτερη ηγεσία μπορεί να σημαίνει ελάχιστη ή καθόλου ηγεσία». Ο εκπαιδευτικός ηγέτης με τη στάση του «διευκολύνει τη διαδικασία λήψης απόφασης από την ομάδα χωρίς να επιβάλει τις απόψεις του, χωρίς να τις εκφράζει μέχρι το τέλος μιας συζήτησης με στόχο το αποτέλεσμα μιας καλύτερης απόφασης» (Goleman, 2000).

Εφαρμόζοντας τη θεωρία Y του Mc Gregor, «φροντίζει να ικανοποιεί τις ανάγκες των εκπαιδευτικών του σχολείου, τους αναπτύσσει το αίσθημα ευθύνης και

δημιουργεί κίνητρα παρακίνησης για μεγαλύτερη παραγωγικότητα στην εργασία» (Ζαβλανός, 1998). Σύμφωνα με το Maslow έχοντας ικανοποιήσει τα κατώτερα επίπεδα αναγκών των εκπαιδευτικών, τους οδηγεί προς το ανώτατο επίπεδο της αυτοπραγμάτωσης, διαδικασία κατά την οποία μεγιστοποιείται η προσπάθεια και η διάθεση για προσφορά, με αποτέλεσμα τη μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού (Κωσταρίδου –Ευκλείδη, 1997). Και όλα αυτά μέσα στα υπάρχοντα στενά θεσμικά πλαίσια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, όπου τα στελέχη της εκπαίδευσης δεν είναι «όργανα αποφασιστικής αρμοδιότητας, αλλά απλά εκτελεστικής» (Σαϊτης, 2002).

Ο διευθυντής – ηγέτης και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου επικοινωνούν, συνεργάζονται και «μοιράζονται οποιαδήποτε πληροφορία μπορεί να τους κάνει πιο αποτελεσματικούς στην εκτέλεση της εργασίας τους» (Πασιαρδής, 2004) με βασικούς άξονες επικοινωνιακής πολιτικής εκ μέρους του διευθυντή την «ειλικρίνεια, την ευαισθησία και την αντικειμενικότητα» (Σαϊτης, 1994). Καλλιεργεί ενεργά ένα θετικό περιβάλλον, καθοδηγεί το συλλογικό προγραμματισμό, αξιολογεί το προσωπικό και εξασφαλίζει την απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή.

Η μορφή επικοινωνίας του ηγέτη και η ακολουθούμενη διαδικασία κατά τη λήψη των αποφάσεων αποκτούν ιδιαίτερη σημασία. Οι Barnard, Simon, March & Cyert τονίζουν τη σημασία της διαδικασίας κατά την επικοινωνία και όχι τόσο το περιεχόμενο της πληροφόρησης, αφού τις περισσότερες φορές σημασία δεν έχει τι θα πεις, αλλά πώς θα το πεις (Παναγιωτοπούλου, 1997).

Εργάζεται συστηματικά για να έχει ο σχολικός οργανισμός τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα, κάνοντας καλή χρήση του χρόνου (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000), αφού οι αυξημένες απαιτήσεις δημιουργούν στους διευθυντές αυξημένες ευθύνες για τη σωστή και αποδοτική διαχείριση του χρόνου, που έχουν στη διάθεσή τους (Κασουλίδης & Πασιαρδής, 2005). Σύμφωνα με τον τρίτο νόμο του Murphy, ότι «αν κάτι πάει λάθος θα εξακολουθήσει να πηγαίνει», φροντίζει να μην προγραμματίζει περισσότερο από το 20-50% του ημερήσιου χρόνου του, ώστε να έχει ένα «χρονοπρόγραμμα» με ευελιξία για να μπορεί να τοποθετεί ενδιάμεσα απρογραμμάτιστα γεγονότα ή καταστάσεις ανάγκης και χρησιμοποιεί σύγχρονες τεχνικές οργάνωσης γραφείου (Ζαβλανός, 1998).

3.5 Ηγεσία και οργανωσιακή κουλτούρα-κλίμα

Η οργανωσιακή κουλτούρα της «μικροκοινωνίας» της κάθε οργάνωσης καθορίζει σε σημαντικό βαθμό και τη στρατηγική υλοποίησης των στόχων και

επιδιώξεων του ηγέτη, μέσα από την πρωταρχική του επιδίωξη, που είναι η κατασκευή μιας «ισχυρής, ενοποιητικής κουλτούρας» μέσα στον οργανισμό. Η ύπαρξη ισχυρής κουλτούρας σε έναν οργανισμό προάγει τη συνοχή, την αφοσίωση και τη νομιμοφροσύνη, με αποτέλεσμα ο οργανισμός να γίνεται πιο δυνατός και ταυτόχρονα να περιορίζονται οι περιπτώσεις φυγής μελών από αυτόν (Mowday, Porter & Steers, 1982).

Η ηγεσία και η οργανωσιακή κουλτούρα κατά τον Schein (1996) βρίσκονται σε μια συνεχή διαδικασία αλληλεπίδρασης και ετεροκαθορισμού. Από την μια οι ηγέτες πρέπει να σέβονται τις συνθήκες κουλτούρας και από την άλλη είναι αποστολή τους να αναπτύσσουν μια συμφέρουσα κουλτούρα. Σημαντικό στοιχείο ενός ηγέτη είναι η δημιουργία και η διοίκηση της κουλτούρας και το μόνο ταλέντο τους είναι να μπορούν να καταλάβουν και να δουλεύουν με την κουλτούρα. Οι ηγέτες θα πρέπει να έχουν την ικανότητα για το πώς μια κουλτούρα μπορεί ν' αποδώσει και πότε και πώς πρέπει ν' αλλάζει (Day, 2003:180). Μια πρόκληση της ηγεσίας είναι η διοίκηση διαφορετικών τύπων κουλτούρας, η δημιουργία συνεργιών και η εξασφάλιση ότι οι αλλαγές θα πετύχουν (Schein, 1992). Ο Schein (1985), υποστηρίζει ότι η καινοτομία και η οργανωτική μάθηση δύσκολα προχωρούν αν δεν ταιριάζουν οι τρεις υποκουλτούρες, και συγκεκριμένα η λειτουργική (operator culture), η μηχανική – τεχνοκρατική (engineering) και η διευθυντική κουλτούρα (executive culture).

Οι τέσσερις βασικοί τύποι-μοντέλα οργανωσιακής κουλτούρας που αποτελούν συνάμα και ρόλους της ηγεσίας κατά τους Cameron & Quinn (1999), είναι: 1) Της ιεραρχίας: Σε έναν οργανισμό με τέτοιου είδους κουλτούρα η συμπεριφορά των μελών καθορίζεται από τυπικούς κανόνες και σταθερές διαδικασίες ενώ ο συντονισμός αυτών επιτυγχάνεται με σχέσεις ιεραρχικής αναφοράς. 2) Της φυλής: Και αυτός ο τύπος κουλτούρας είναι εστιασμένος στο εσωτερικό του οργανισμού με ιδιαίτερη έμφαση να δίνεται όχι τόσο στον τυπικό έλεγχο αλλά στην παράδοση, την εμπιστοσύνη, την αυτοδέσμευση. 3) Του ανοικτού συστήματος ή «αναπτυξιακού μοντέλου» (developmental): Εδώ υπάρχει εστίαση στο εξωτερικό περιβάλλον και ενισχύεται η πρωτοβουλία, η ευελιξία, η δημιουργικότητα και ο δυναμισμός. 4) Της αγοράς: Ο οργανισμός με αυτόν τον τύπο κουλτούρας εστιάζει στο εξωτερικό περιβάλλον και στη διαφοροποίηση. Οι σχέσεις μεταξύ των μελών περιορίζονται στην επίτευξη των στόχων και ολοκλήρωση έργου ενώ ορίζονται στη βάση της αμοιβαιότητας και ανταποδοτικότητας.

Πολύ κοντά ως έννοιες βρίσκονται το κλίμα και η κουλτούρα. Και οι δύο έννοιες μοιράζονται το ίδιο πρόβλημα, που είναι να εξηγήσουν πώς τα συμπεριφορικά χαρακτηριστικά ενός συστήματος επηρεάζουν τα άτομα και πώς αυτά με την πάροδο του χρόνου διαμορφώνουν τα χαρακτηριστικά του οργανισμού. Ο Tagiouri (1968) ορίζει το οργανωσιακό κλίμα ως μια ποιότητα του εσωτερικού περιβάλλοντος που δοκιμάζεται από τα μέλη, επηρεάζει τη συμπεριφορά και μπορεί να περιγραφεί σε όρους αξιών ενός ιδιαίτερου συνόλου χαρακτηριστικών της οργάνωσης. Οι πρακτικές της ηγεσίας, ακόμα και αν το κλίμα δεν είναι εξαιρετικό, μπορούν να δημιουργήσουν ένα θετικό κλίμα εργασίας και δυνατά αποτελέσματα με την ομάδα εργασίας, αφού το τι κάνει ο ηγέτης είναι καθοριστικό για το κλίμα. Κατά τους Trevino, Butterfield & McCabe (2001), κλίμα είναι η αίσθηση του κατά πόσο κάνουμε τα πράγματα σωστά ή η αίσθηση του κατά πόσον συμπεριφερόμαστε όπως πρέπει. Η συμπεριφορά και γενικότερα ο χαρακτήρας του ηγέτη είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει το κλίμα. Η οργάνωση επηρεάζει τα χαρακτηριστικά του κλίματος από την επιρροή στη δράση και τις φροντισμένες διαδικασίες του ηγέτη.

3.5.1 Εκπαιδευτικός ηγέτης και σχολική κουλτούρα

Η κουλτούρα μιας εκπαιδευτικής μονάδας συγκροτείται από τον συνδυασμό εξωτερικών (αναφέρονται στο χώρο, την αισθητική και τις ανέσεις που παρέχει) και εσωτερικών (ανθρώπινες σχέσεις, συναισθήματα) στοιχείων (Ανθοπούλου, 1999) τα οποία και αποτελούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματά του. Η σχολική κουλτούρα συνίσταται σε άμεσα φανερά και αφανή πρότυπα συμπεριφοράς που αποκτώνται και μεταδίδονται με κοινές νόρμες, αξίες, φιλοσοφίες, αντιλήψεις και συλλογικές παραδοχές που λειτουργούν στο σχηματισμό της (Πασιαρδής, 2004).

Στην έρευνά μας, η έννοια της κουλτούρας ενός σχολείου ορίζεται ως: «το ευδιάκριτο σύνολο από συνειδητές και ασυνειδητές αξιώσεις και αξίες, που δένουν τα μέλη του μαζί σε σύνολο και καθορίζουν συγκεκριμένα πρότυπα συμπεριφοράς» Freytag (1990: 181). Η αξία της κουλτούρας για τη σχολική μονάδα είναι πολύ μεγάλη, στοιχείο που τονίστηκε τόσο στη θεωρία (Hopkins, 1996), όσο και στη μελέτη συγκεκριμένων σχεδίων βελτίωσης που εφαρμόστηκαν σε διαφορετικές χώρες (Fullan, 1991, 1992). Επίσης, πολλές έρευνες έδειξαν μεγάλη συνάφεια ανάμεσα στη σχολική κουλτούρα και τη βελτίωση ενός σχολείου (Chrispeels, 1992). Ο εκπαιδευτικός ηγέτης αναγνωρίζει τη σπουδαιότητα και την ισχυρή επίδραση της

επικοινωνίας στην κουλτούρα του οργανισμού και λαμβάνει συνεχώς υπόψη του αυτή την ισχυρή και καθοριστική σχέση για την πορεία του οργανισμού (Παναγιωτοπούλου, 1997).

Βασικός παράγοντας δημιουργίας, βελτίωσης ή αλλαγής κουλτούρας σε σχολική μονάδα είναι ο διευθυντής της (Southworth, 1990). Χρησιμοποιώντας την εσωτερική προσέγγιση ο ηγέτης μπορεί να δημιουργήσει μια εσωτερική κουλτούρα με: την επιλογή υπηρεσιών ή προϊόντων, την επιλογή αποστολής, την προσαρμογή των εσωτερικών τεχνολογιών, των θεσμών και των ηθών στις ανάγκες των μελών του οργανισμού και την επιλογή και προαγωγή του προσωπικού. (Campo, 1993). Κατά την Ανθοπούλου (1999:23-26) ο διευθυντής-ηγέτης λειτουργώντας ο ίδιος ως πρότυπο συμπεριφοράς, εκχωρώντας πρωτοβουλίες στους εκπαιδευτικούς και σεβόμενος τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων, συντελεί στη δημιουργία μιας κουλτούρας η οποία είναι κοινά αποδεκτή και αποτελεσματική, μιας και ευνοεί τόσο τη διδασκαλία όσο και τη μάθηση. Για τη βελτίωση της σχολικής κουλτούρας, οι μελετητές έχουν ξεχωρίσει συγκεκριμένες νόρμες της κουλτούρας, όπως: καλλιέργεια πνεύματος, συνεργασίας, υιοθέτηση κοινών στόχων, ύπαρξη κοινού οράματος και αποστολής, στήριξη και υποστήριξη μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, ειλικρινής και ανοιχτή επικοινωνία και πειραματισμός με καινούργιες πρακτικές σχετικές με τη διδακτική πράξη (Barth, 1990). Η αλλαγή στην κουλτούρα είναι μια χρονοβόρα και δύσκολη διαδικασία (Moorhead & Griffin, 1989), γι' αυτό ο διευθυντής – ηγέτης σε συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό, τους μαθητές και όλη την σχολική κοινότητα μπορούν να εργαστούν για την ανάπτυξη ενός κοινού οράματος το οποίο να στηρίζεται σε σημαντικές για τον οργανισμό αξίες και πιστεύω. (Deal & Peterson, 1990).

3.5.2 Εκπαιδευτικός ηγέτης και σχολικό κλίμα

Η κουλτούρα ενός σχολείου αντανakλάται στο σχολικό κλίμα (Mintzberg, 1979) το οποίο ορίζεται ως ένα στοιχείο της οργανωτικής κουλτούρας. Το σχολικό κλίμα θεωρείται ένας σημαντικός παράγοντας του αποτελεσματικού σχολείου, αφού επιδρά βελτιωτικά στη μάθηση των μαθημάτων και στην παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών (Πασιαρδής, 2001). Κάθε σχολική μονάδα έχει τα δικά της εσωτερικά και εξωτερικά χαρακτηριστικά που βοηθούν στη διαμόρφωση της ιδιαίτερης ατμόσφαιρας (φιλικής, ευχάριστης, ανταγωνιστικής κτλ) της σχολικής μονάδας. Ειδικότερα, το σχολικό κλίμα καθορίζεται κατά ένα μέρος από το περιβάλλον και τις συνθήκες που επικρατούν στο σχολείο, όπως για παράδειγμα ο τύπος και η

δυναμικότητα του σχολείου, το κοινωνικό – οικονομικό επίπεδο των παιδιών ή της ευρύτερης περιοχής που ανήκει το σχολείο, αλλά και από ορισμένα ατομικά χαρακτηριστικά των μελών που συμμετέχουν στη ζωή του σχολείου (Καβούρη, 1998).

Ο διευθυντής-ηγέτης κάθε σχολικής μονάδας έχει το όραμά του και το δικό του σύστημα εργασίας, θέτει τα χρονικά διαγράμματα για την επίτευξη των παραπάνω στόχων και επιδιώκει τη συζήτηση και τη συνεργασία με τα άλλα εμπλεκόμενα μέλη της σχολικής μονάδας (Kimbrough & Burkett, 1990). Αυτό θεωρείται απαραίτητο για τη δημιουργία του κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος με άξονες εργασίας την ομαδικότητα, τη συνεργασία, την υπευθυνότητα, την εμπιστοσύνη και τη συμμετοχικότητα σε όλες τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων (Πασιαρδής, 1996). Αναμφίβολα ο διευθυντής του σχολείου ως μια ηγετική φυσιογνωμία αποτελεί το κλειδί επιτυχίας στη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος μέσα στο οποίο θα προάγονται οι ανθρώπινες σχέσεις και θα διατηρείται η συνοχή του προσωπικού και των μαθητών ως συνεργαζόμενης ομάδας, για την επίτευξη ορισμένων εκπαιδευτικών στόχων (Hoy & Miskel, 1996). Αυτό επιτυγχάνεται όταν υπάρχει μια ισορροπία ανάμεσα στην επικρατούσα ιεραρχία του σχολείου και στις σχέσεις των μελών του σχολείου (Μαραθεύτης, 1981). Έτσι, αποφεύγεται το τυπικό-απρόσωπο κλίμα που συντηρείται στις αυστηρά οργανωμένες γραφειοκρατικές δομές με την απουσία συνεργασίας και επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη της σχολικής μονάδας ή το άτομο κλίμα όπου το σχολικό έργο παραμελείται, αφού τα άτομα δεν έχουν επίγνωση των αρμοδιοτήτων και των ρόλων που καλούνται να ασκήσουν στη κοινωνία του σχολείου (Πασιαρδής, 2004).

Στο τυπικό προσωπικό ή θετικό κλίμα προάγεται η συνεργασία και η απόδειξη ηγετικών προσώπων που θα συμβάλλουν στον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης (Hoy & Miskel, 2001). Μέσα σ' αυτό ο διευθυντής ηγέτης ενεργοποιείται προς την εφαρμογή καινοτομιών και απαραίτητων αλλαγών στη σχολική μονάδα. Προσανατολισμένος στο μέλλον, είναι σε θέση να αλλάζει τόσο τους στόχους και τους πόρους του σχολείου που είναι απαραίτητοι κάθε φορά για να μπορέσει να υπάρξει συνεχής ανάπτυξη και βελτίωση του (Deloretto & Aldridge, 1971). Στο σχολικό οργανισμό η κουλτούρα και το σχολικό κλίμα διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο και καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό την επιτυχία της επιχειρούμενης αλλαγής και καινοτομίας. Η κουλτούρα διαμορφώνει αξίες και πιστεύω για θετική στάση απέναντι στην αλλαγή και το κλίμα ενθαρρύνει ερμηνείες της κουλτούρας που

μεταφράζονται σε επιθυμητές ενέργειες (Πασιαρδής, 2004). Βασικός παράγοντας για την εισαγωγή και την επιτυχία κάθε διαδικασίας αλλαγής είναι οι στάσεις και αντιλήψεις των διευθυντών, γιατί καθορίζουν και τα επίπεδα δράσης τους. Οι περισσότερες επιτυχίες επιχειρούμενων αλλαγών οφείλονται στο γεγονός ότι αγνοούν το κοινωνικό πολιτισμικό πλαίσιο της τάξης, του σχολείου και της τοπικής κοινωνίας. Βασική παράμετρος κάθε επιχειρούμενης καινοτομίας είναι να ενταχθεί στην καθημερινότητα της σχολικής μονάδας και να εναρμονιστεί με την οργανωτική της δομή (Παπαναούμ, 2000).

Ο διευθυντής-ηγέτης ενθαρρύνει με τη δράση του τη συνεχή και χρήσιμη ανατροφοδότηση, γιατί αυτή συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών (Murphy, 1994). Τους εμπιστεύεται, τους παρέχει ευκαιρίες να συνεισφέρουν στην οργάνωση και διοίκηση του σχολείου (Πασιαρδής, 2004) και με τη δική του συμπεριφορά και δράση εξασφαλίζει συνέπεια, συνέχεια και συνοχή στην εργασία του σχολείου και δημιουργεί τέτοιο εργασιακό κλίμα, που από τη μια θα ευνοεί την προώθηση των στόχων της σχολικής μονάδας και από την άλλη θα παρωθεί τους συναδέλφους του να μεγιστοποιήσουν τις προσπάθειές τους διασφαλίζοντας ποιότητα στη διδασκαλία (Krug, 1992).

Έτσι, ο σχολικός θεσμός λειτουργεί σε ένα πιο σταθερό και ισορροπημένο περιβάλλον, πράγμα που βοηθά στην πραγματοποίηση των σκοπών που αφορούν κατά πρώτο ρόλο τη σχολική διδασκαλία –μάθηση όλων των μαθητών.

3.6 Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός ηγέτης

Μέσα από όλη την βιβλιογραφία θεωρώ ότι το αρτιότερο πλαίσιο για ένα αποτελεσματικό εκπαιδευτικό ηγέτη βασισμένο στις ανάγκες όλων των μαθητών είναι αυτό που υιοθέτησε ο εκπαιδευτικός Συνεταιρισμός Διπλωματούχων Σχολικών Ηγετών ISLLC (Di Paola & Walther Thomas, 2003), όπου προτείνει: Ο διευθυντής είναι ένας εκπαιδευτικός ηγέτης που προάγει την επιτυχία όλων των μαθητών απλοποιώντας την ανάπτυξη, τη διόρθωση, την εφαρμογή και διαχείριση ενός οράματος εκμάθησης το οποίο υποστηρίζεται και μοιράζεται από τη σχολική κοινότητα. Υποβοηθά και διατηρεί τη σχολική κουλτούρα και το εκπαιδευτικό πρόγραμμα συμβάλλοντας στη μάθηση του μαθητή και στην επαγγελματική βελτίωση του προσωπικού. Διασφαλίζει τη διοίκηση του οργανισμού, τη δράση και τους πόρους του για ένα ασφαλές, αποδοτικό και αποτελεσματικό μαθησιακό περιβάλλον. Συνεργάζεται με τις οικογένειες και τα μέλη της κοινότητας και κινητοποιεί τους κοινοτικούς πόρους. Εκτελεί τα καθήκοντά του με ακεραιότητα,

δικαιοσύνη και ηθική. Τέλος, κατανοεί, ανταποκρίνεται και επηρεάζει το μεγαλύτερο πολιτικό, κοινωνικό οικονομικό και πολιτιστικό γενικό πλαίσιο.

3.7 Αποσαφήνιση των εννοιών ηγέτη-διευθυντή

Οι όροι ηγέτης-διευθυντής δεν είναι συνώνυμοι, αφού η βασική τους διαφορά εντοπίζεται στον τρόπο αξιοποίησης του ανθρώπινου παράγοντα και στα ποσοτικά και ποιοτικά μεγέθη του αποτελέσματος (Σαϊτής, 2005). Ο διαχωρισμός αυτός γίνεται πιο σαφής μέσα από την προσέγγιση του Πασιαρδή (2004:210), όπου αναφέρει:

«Ο ηγέτης είναι οραματιστής και δεν επιδιώκει την διαιώνιση της υπάρχουσας τάξης. Ενθαρρύνει τις καινοτομίες και την άσκηση πρωτοβουλιών. Παραβιάζει την ιεραρχία και επικοινωνεί άμεσα με τη βάση όπου χρειάζεται. Τον διακρίνει η απλότητα και είναι άτομο κοινωνικό. Χρησιμοποιεί τη θετική ενίσχυση ως κίνητρο για εργασία. Βλέπει τον εαυτό του σαν συνεργάτη και αναγνωρίζει τα λάθη του. Αναγνωρίζει ότι δεν μπορεί να τα κάνει όλα μόνος του και ότι έχει την ανάγκη όλων.

Ο διευθυντής είναι άτομο πολύ μορφωμένο και έμπειρο. Εργάζεται σκληρά και είναι ενημερωμένος σε θέματα που αφορούν την επιστήμη του. Σέβεται το σύστημα και ακολουθεί κατά γράμμα τους νόμους και τις διαδικασίες. Είναι άτομο απόλυτο και πρόσωπο πολυάσχολο, χωρίς ελεύθερο χρόνο για να μιλήσει με τους εργαζόμενους στον οργανισμό και πολλές φορές αυτή η απομάκρυνση από τη βάση του οδηγεί στην αποξένωση από την πραγματικότητα. Δεν του αρέσουν τα λάθη, δε δέχεται αποκλίσεις, είναι αυστηρός με τους άλλους και τον εαυτό του και δίνει σαφείς και λεπτομερείς οδηγίες στους εργαζόμενους, περιορίζοντάς τους σχεδόν κάθε μορφή πρωτοβουλίας».

3.7.1 Θεώρηση της σχολικής διεύθυνσης- ηγεσίας

Είναι παραδεκτό πως η σωστή διοίκηση των σχολικών μονάδων θεωρείται και είναι παράγοντας πρωταρχικής σημασίας για την ομαλή λειτουργία της εκπαίδευσης. Το κύριο στοιχείο στην επιτυχία των σκοπών και λειτουργίας του σχολείου ως οργανισμού αποτελεί η θέση του διευθυντή που έχει την ευθύνη της ηγεσίας. Ο διευθυντής είναι ο κύριος υπεύθυνος του σχολείου ως κοινωνικής ομάδας ή οργάνωσης και συγχρόνως ο διορισμένος υπάλληλος των διοικητικών εκπαιδευτικών αρχών. Ως κύριος υπεύθυνος προσπαθεί να ενεργεί σύμφωνα με τις προσδοκίες της ομάδας που ηγείται, δηλαδή συμπεριφέρεται σύμφωνα με τις προσδοκίες των ιεραρχικά ανωτέρων του στην εκπαιδευτική πυραμίδα. Εξαιτίας της διπλής αυτής ιδιότητας, ο διευθυντής του σχολείου είναι ο εντεταγμένος ηγέτης, ο οποίος ενεργεί

ως σύνδεσμος μεταξύ του σχολείου και των διοικητικών εκπαιδευτικών αρχών. Η συμπεριφορά του επιδρά στις διάφορες υποομάδες του σχολείου, τόσο ως εσωτερική όσο και ως εξωτερική δύναμη. Ως μέλος της κοινωνικής ομάδας του σχολείου ο διευθυντής υπόκειται στους ίδιους κανόνες, όπως και οποιοδήποτε άλλο μέλος, δηλαδή επηρεάζει και επηρεάζεται ανάλογα με τα προσωπικά του χαρακτηριστικά και τις ιδιαίτερες ικανότητές του. Ως διορισμένος κύριος και υπεύθυνος καθορίζει τη δράση των μελών του προσωπικού και των μαθητών, σύμφωνα με τις οδηγίες, που δίνονται από άλλους ανώτερους του (Hersey & Blanchard, 1977; Jantsch, 1981; Μαραθεύτης, 1981:81; Μήλιου, 1986:87; Κωτσίκης, 1991:17-33). Το γεγονός ότι ο διευθυντής είναι διορισμένος από μια ανώτερη αρχή, του δίνει μια ιδιαίτερη θέση μέσα στην ομάδα του σχολείου, βρίσκεται πιο ψηλά από τα άλλα μέλη και έτσι έχει το πλεονέκτημα να ασκεί μεγαλύτερη επίδραση στο σχολείο. Η ίδια όμως αυτή θέση έχει συγχρόνως και το μειονέκτημα να εμποδίζει τα άλλα μέλη να τον δεχτούν ως ίσο ανάμεσά τους, γεγονός που αποτελεί εμπόδιο στην ελεύθερη επικοινωνία τους. Ο διευθυντής, στο πλαίσιο αυτής της διπλής ιδιότητας, καλείται να προωθήσει την επιτυχία των σκοπών του σχολείου που είναι τόσο γενικοί όσο και ειδικοί. Οι γενικοί καθορίζονται από την πολιτεία και τις εκπαιδευτικές αρχές, οι ειδικοί, όμως, εμπίπτουν στη διαδικασία του διευθυντή από τον οποίο εξαρτάται η πλήρης αξιοποίηση των πηγών (ανθρώπινων) και (υλικών) για την επιτυχία των γενικών σκοπών του σχολείου, όπως είναι η κατάρτιση του ωρολογίου προγράμματος και εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, η υλοποίηση των διαφόρων εργασιών, η παρακολούθηση της εφαρμογής και της αξιολόγησης τους. Επομένως, για να μπορέσει να φέρει σε πέρας το δύσκολο έργο που πρέπει να γνωρίζει και να εφαρμόζει τις βασικές αρχές της διοίκησης με ιδιαίτερη έμφαση στον ανθρώπινο παράγοντα (Σαϊτής, 2007) και ευθύνη του διευθυντή είναι να μετατρέψει το σχολείο σε μια κοινότητα αλληλοεπηρεαζόμενων προσώπων, μέσα στην οποία εκπαιδευτικοί και μαθητές θα συνεργάζονται για την επιτυχία των γενικών και ειδικών σκοπών της παιδείας. Ο διευθυντής πρέπει να είναι ο ηγέτης του σχολείου ο οποίος γνωρίζει πώς να εμπνέει και να καθοδηγεί τα μέλη της ομάδας που ηγείται, ώστε να τα παρακινεί να παίρνουν τις ορθές αποφάσεις, να καταστρώνουν σχέδια και στη συνέχεια να τα εκτελούν, για την αντιμετώπιση καθημερινών επιπλοκών, δυσχερειών και προβλημάτων που έχουν σχέση με παιδαγωγικά ζητήματα και με διοικητικά θέματα.

Γι' αυτό και ο διευθυντής χρειάζεται ορισμένες προσωπικές ικανότητες και χαρακτηριστικά, ικανότητα να παίρνει αποφάσεις, να προγραμματίζει, να εμπνέει, να συντονίζει, να έχει σταθερότητα αλλά και προσαρμοστικότητα στην εκτέλεση όσων προγραμματίστηκαν, να έχει ψυχική δύναμη ώστε να αντέχει σε πιέσεις και, κυρίως, να είναι ειλικρινής, αμερόληπτος και δίκαιος (Goleman, Boyatzis & McKee, 2002). Αφού λοιπόν, ο διευθυντής σχολείου δεν είναι εξορισμού ηγέτης, η εξακρίβωση των προσωπικών χαρακτηριστικών που ξεχωρίζουν τους ηγέτες από τους μη ηγέτες και ο ακριβής προσδιορισμός του περιεχομένου του όρου ηγεσία, παραμένει ένα δύσκολο πρόβλημα.

3.8 Καθήκοντα και Αρμοδιότητες των Ελλήνων διευθυντών

Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία (άρθρο 11 του Ν.1566/85), τη διοίκηση σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης την ασκούν τα εξής όργανα: ο διευθυντής, ο υποδιευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων. Ο διευθυντής σχολείου είναι ένας δάσκαλος / καθηγητής που κατέχει κύρια θέση στην ιεραρχική δομή του σχολικού συστήματος και με εξουσία-ευθύνη για τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση και τον έλεγχο όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, τον συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων, των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων, που εκδίδονται σύμφωνα με την υπουργική απόφαση για τις αρμοδιότητες του συλλόγου διδασκόντων.

Με βάση τα παραπάνω ο διευθυντής συμπεριφέρεται περισσότερο ως προϊστάμενος που υπηρετεί το συγκεντρωτικό σύστημα της διοίκησης και διαθέτει τις δυνάμεις του για να είναι συνεπής απέναντι στη διεύθυνση όλων των διοικητικών υποθέσεων της σχολικής μονάδας και τη διαχείριση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας .

Ο ν. 2525/97 κάνει το άνοιγμά του στην κοινωνία, δίνοντας το δικαίωμα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου από εκπροσώπους συλλογικών οργάνων γονέων και κηδεμόνων.

Ο ν. 2986/2002 θεσπίζει νέα περιφερειακή διάρθρωση στην εκπαίδευση.

Η Φ.358.1/ 324/105657/Δ1 άρθρο 27 υπουργική απόφαση, καθορίζει τα ειδικότερα καθήκοντα και αρμοδιότητες των διευθυντών σχολικών μονάδων και δίνει σωματική ώθηση προς την κατεύθυνση της αποκέντρωσης. Ειδικότερα ο διευθυντής της σχολικής μονάδας :

Καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα ώστε να θέσει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για την επίτευξή τους για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοιχτό στην κοινωνία,

καθοδηγεί και βοηθά τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, και ιδιαίτερα τους νεότερους, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα και οφείλει να αποτελεί παράδειγμα,

φροντίζει ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά,

προϊσταται των εκπαιδευτικών και συντονίζει το έργο τους. Συνεργάζεται μαζί τους ισότιμα με πνεύμα αλληλεγγύης. Διατηρεί και ενισχύει τη συνοχή του Συλλόγου Διδασκόντων, αμβλύνει τις αντιθέσεις, ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, εμπνέει και παρέχει θετικά κίνητρα σ' αυτούς,

ελέγχει την πορεία των εργασιών και κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς, ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις υποχρεώσεις που ανέλαβαν. Τέλος, αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς, όπως η νομοθεσία ορίζει, έχοντας ως γνώμονα της αξιολόγησής του τους στόχους της αξιολόγησης (αυτοί ορίζονται στο ν. 2986/02)».

Επίσης, στην ίδια υπουργική απόφαση ορίζονται τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες του Διευθυντή σχολείου σε σχέση με το Σύλλογο Διδασκόντων (άρθρο 29), σε σχέση με τους προϊσταμένους του (άρθρο 30), σε σχέση με τους μαθητές (άρθρο 31), και σε σχέση με τα όργανα λαϊκής συμμετοχής (άρθρο 32).

Ο ν. 3467 /2006, δεν έφερε κάποια νέα δεδομένα παρά μόνο το νέο τρόπο επιλογής ηγετικών στελεχών, ενώ ο τελευταίος νόμος Ειδικής Αγωγής ν. 3699/2008, αναφέρει στο άρθρο 24 για το διευθυντή: Συνεργάζεται με τον εκπαιδευτικό του Τ.Ε. για την κατάρτιση του αρχικού και του τελικού καταλόγου των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή ειδικές ανάγκες που πρέπει να παρακολουθήσουν το Τ.Ε ή να παραπεμφθούν στα ΚΕΔΔΥ. Καλεί στο σχολείο και συνεργάζεται με το σχολικό σύμβουλο γενικής στην αρχή και με τον σύμβουλο ειδικής αγωγής για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή ειδικές ανάγκες που πρέπει να παραπεμφθούν στα ΚΕΔΔΥ σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό του Τ.Ε. Μεριμνεί για την απρόσκοπτη λειτουργία του Τ.Ε., δεν απασχολεί τους εκπαιδευτικούς αυτών σε άλλες δραστηριότητες και δεν αναστέλλει την λειτουργία των Τ.Ε χωρίς την έγκριση του σχολικού συμβούλου ειδικής αγωγής. Τέλος, φροντίζει για τον εξοπλισμό και την κάλυψη των λειτουργικών αναγκών του Τ.Ε.

3.9 Θεσμικό πλαίσιο επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων

Το θεσμικό πλαίσιο για την επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων έχει αλλάξει αρκετές φορές και ιδιαίτερα μετά από εναλλαγές διαφορετικών κομμάτων στην εξουσία, αφήνοντας χώρο για αμφισβήτηση της αμεροληψίας του. Κατά την πρόσφατη διαδικασία επιλογής εντός του έτους 2007, ίσχυε και εφαρμόστηκε ο νόμος 3467/21-6-06/φεκ 128, άρθρο 3. Σύμφωνα με το νόμο αυτό για την επιλογή των διευθυντών μοριοδοτούνται με μέγιστο αριθμό τις 100 μονάδες, 4 κατηγορίες κριτηρίων:

- Κατηγορία 1^η : υπηρεσιακή κατάσταση και διδακτική εμπειρία. Επιμέρους κριτήρια είναι η συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία (μέγιστο 8), διδακτική εμπειρία (μέγιστο 12), η άσκηση διοικητικών καθηκόντων και συμμετοχή σε υπηρεσιακά συμβούλια (μέγιστο 2). Μέγιστο κατηγορίας οι 22 μονάδες.
- Κατηγορία 2^η : επιστημονική και παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση. Επιμέρους κριτήρια είναι η κατοχή διδακτορικού διπλώματος (μέγιστο 6,5), η κατοχή μεταπτυχιακών τίτλων (μέγιστο 3,5), η κατοχή τίτλου από Διδασκαλείο (μέγιστο 2,5), η κατοχή δεύτερου πτυχίου (μέγιστο 3), ετήσια επιμόρφωση (μέγιστο, 1), εξαμηνιαία επιμόρφωση (μέγιστο, 0,5), τρίμηνη επιμόρφωση (μέγιστο 0,25), πιστοποίηση στις ΤΠΕ (μέγιστο 0,25), πιστοποίηση σε ξένες γλώσσες (μέγιστο 2). Μέγιστο κατηγορίας οι 14 μονάδες.
- Κατηγορία 3^η : προσωπικότητα και γενική συγκρότηση μέσω συνέντευξης. Αξιολογούνται η ικανότητα σε παιδαγωγικά και διοικητικά θέματα, η ικανότητα ανάληψης πρωτοβουλίας, επίλυσης προβλημάτων, δημιουργία κατάλληλου κλίματος, έμπνευσης κλπ. Μέγιστο 20 μονάδες.
- Κατηγορία 4^η : αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Μέγιστο 44 μονάδες. Ελλείπει εφαρμογής διαδικασίας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, το συγκεκριμένο κριτήριο δε λαμβάνεται υπόψη και ο μέγιστος συνολικός αριθμός μονάδων αναπροσαρμόζεται σε 56.

Τα κριτήρια αυτά καταδεικνύουν ότι δεν αξιολογούνται προσόντα διοικητικής ικανότητας αλλά εκπαιδευτικής. Αξίζει να σημειώσουμε ότι η έμφαση δίνεται στην υπηρεσιακή κατάσταση και διδακτική εμπειρία κυρίως, και μετά στη διαδικασία της συνέντευξης.

3.10 Ο ρόλος του Διευθυντή σχολικής μονάδας

Με βάση την Υ. Α. 3581/324 (105657/Δ1, ΦΕΚ 134016/10/02 άρθρο 27), ο διευθυντής βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός –παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό. Το γεγονός, όμως, ότι η πρωτοβάθμια εκπαίδευση διοικείται κατά το συγκεντρωτικό σύστημα (Πουλής, 2006) και ότι η εκπαιδευτική διοίκηση αποτελείται από πολυνομία και λειτουργεί με πολλούς κανόνες και οδηγίες, υποτάσσει τους διευθυντές στην κεντρική διοίκηση και δεν επιτρέπει την παρέκκλιση. (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Έτσι, η σχετική αυτονομία στον σχολικό χώρο δεν υφίσταται και παραμένει μόνο στην κείμενη νομοθεσία.

Επαγωγικά λοιπόν, οι διάφορες πτυχές του ρόλου του διευθυντή διαμορφώνονται με γνώμονα όσα οι άλλοι προσδοκούν και αναμένουν απ' αυτόν. Οι πιο σημαντικές πηγές προσδοκιών κάθε διευθυντικού στελέχους είναι οι προϊστάμενοι και οι υφιστάμενοί του (Σαΐτης, 2004: 129). Έτσι, ο διευθυντής του σχολείου είναι «διορισμένος ηγέτης» και καλείται ν' ανταποκριθεί στο έργο που του αναθέτουν οι προϊστάμενοί του, ενώ ταυτόχρονα είναι «δάσκαλος – ηγέτης», έχοντας ως στόχο να ικανοποιήσει τις ανάγκες και τις επιθυμίες των εκπαιδευτικών και των μαθητών της σχολικής μονάδας που υπηρετεί (Σαΐτης, 2005: 244). Οι προσδοκίες, λοιπόν, των προϊστάμενων και των υφισταμένων καθορίζουν τα καθήκοντα και τις δραστηριότητες κάθε διευθυντή. Εξαρχής, όμως, σημειώνεται “η αντίφαση στο ρόλο του διευθυντή σχολικής μονάδας”, να δρα “αφενός ως εντεταγμένο όργανο ανταποκρινόμενο στις προσδοκίες των ανωτέρων κλιμακίων της εκπαιδευτικής ιεραρχίας και αφετέρου ως ηγέτης της κοινωνικής ομάδας εκπαιδευτικών και μαθητών” (Φασούλης, 2002:417). Ο διευθυντής, λοιπόν, αποτελεί τον σύνδεσμο ανάμεσα στις αρχές της διοίκησης της εκπαίδευσης και του διδακτικού προσωπικού ή των υποσυστημάτων.

Πιο συγκεκριμένα, στην σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα ο διευθυντής σε επίπεδο κεντρικής εκπαιδευτικής εξουσίας, είναι απλά αποδέκτης εγκυκλίων και διαταγών που είναι σχετικές με τα λειτουργικά και διδακτικά θέματα του σχολείου (Παπαναούμ, 1995:108). Σε σχολικό επίπεδο, έχει περιορισμένη εξουσία αφού κύριο όργανο λήψης αποφάσεων είναι ο σύλλογος διδασκόντων (ν. 1566/85). Οι διοικητικές αρμοδιότητες των διευθυντών εντοπίζονται στην καθημερινή λειτουργικότητα του σχολείου, στην οργάνωση του σχολείου και του προσωπικού, στον λειτουργικό προγραμματισμό του σχολείου και στον έλεγχο των

λειτουργιών του σχολείου (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999). Οι διευθυντές εκτελούν τα καθήκοντά τους βασιζόμενοι στην εμπειρία, στη διαίσθηση και στην ευαισθησία τους, αφού δεν υπάρχει κάποια κατάρτιση για την επιλογή τους.

Αν και φαίνεται να είναι οι διευθυντές μόνοι και ανίσχυροι μπροστά στον απρόσωπο μηχανισμό της διοίκησης και του ανελαστικού συστήματος (Παπαναούμ, 1995), εντούτοις έχουν ορισμένα περιθώρια αυτονομίας για την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου τους. Αυτό σημαίνει, ότι έχουν τις προϋποθέσεις για τη δημιουργία, καλλιέργεια και προώθηση μιας εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής, τέτοιας που είναι επιτακτική ανάγκη σήμερα οι διευθυντές των σχολικών μονάδων να λαμβάνουν πρωτοβουλίες και να καθοδηγούν-επηρεάζουν άμεσα τους υφιστάμενούς τους, να προάγουν το θετικό κλίμα, να μοιράζουν αρμοδιότητες, να δημιουργούν την αμεσότητα και την ικανοποίηση, ώστε να αποκτήσουν μια ηγετική ισχυρή παρουσία που να έχει οράματα, να μπορεί να επιλαμβάνεται τη σημασία των ανθρωπίνων σχέσεων, την ανάγκη του σεβασμού, της επικοινωνίας και της ενίσχυσης και ακόμα περισσότερο οι διευθυντές που έχουν στη σχολική τους μονάδα με τμήμα ένταξης όπως θα δούμε στο επόμενο κεφάλαιο, δεν πρέπει απλώς να στηριχθούν στο ότι η ένταξη είναι βασικό συστατικό της κοινωνικής και εκπαιδευτικής πολιτικής και άμεση προτεραιότητα της ευρωπαϊκής ένωσης (Raniels & Garner, 2000), αλλά να ξεδιπλώσουν το ηγετικό τους προφίλ με αιχμή την ηγετική τους συμπεριφορά, ξεδιπλώνοντας το γνήσιο ενδιαφέρον και την ευαισθησία τους ώστε αυτά τα παιδιά να κερδίσουν το πρόβλημά τους, και να αποκτήσουν την πλήρη ένταξή τους μέσα στην κοινωνία.

Κεφάλαιο 4

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

4.1 Σύντομη παρουσίαση της έρευνας

Σκοπός της έρευνάς μας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των Τμημάτων Ένταξης για τη στάση του διευθυντή τους και την ηγετική συμπεριφορά του στο Τμήμα Ένταξης και επιμέρους στόχοι της είναι να διερευνηθούν τα παρακάτω ερωτήματα:

- Εάν ο διευθυντής υποστηρίζει θετικά το έργο του Τ.Ε.
- Εάν οι διευθυντές που λειτουργούν ως ηγέτες (ανεξάρτητη μεταβλητή) εμφανίζουν θετική στάση στα Τ.Ε. (εξαρτημένη μεταβλητή).
- Εάν ο χαρακτήρας της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή (ανεξάρτητη μεταβλητή) εμφανίζει θετική στάση στα Τ.Ε. (εξαρτημένη μεταβλητή) .
- Εάν ο διευθυντής υποστηρίζει την υποδομή του Τ.Ε.
- Εάν ο διευθυντής που λειτουργεί ως ηγέτης (ανεξάρτητη μεταβλητή) υποστηρίζει την υποδομή του Τ.Ε. (εξαρτημένη μεταβλητή).
- Εάν ο χαρακτήρας ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή (ανεξάρτητη μεταβλητή) υποστηρίζει την υποδομή του Τ.Ε. (εξαρτημένη μεταβλητή).
- Εάν ο διευθυντής υποστηρίζει την καινοτομία.
- Εάν ο διευθυντής που λειτουργεί ως ηγέτης (ανεξάρτητη μεταβλητή) υποστηρίζει την καινοτομία του Τ.Ε. (εξαρτημένη μεταβλητή).
- Εάν ο χαρακτήρας της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή (ανεξάρτητη μεταβλητή) υποστηρίζει την καινοτομία του Τ.Ε. (εξαρτημένη μεταβλητή).

Στο πλαίσιο του κεφαλαίου γίνεται αναφορά στην ερευνητική στρατηγική, στη διαδικασία της δειγματοληψίας, στα ερευνητικά εργαλεία, στην περιγραφή του δείγματος και στην τελευταία ενότητα στη στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας.

4.2 Σχεδιασμός έρευνας

Η μελέτη εντάσσεται στο πεδίο έρευνας της εκπαιδευτικής ηγεσίας με εφαρμογές στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική ερευνητική προσέγγιση – έρευνα πεδίου με δειγματοληπτικό πλαίσιο τον πληθυσμό των εκπαιδευτικών τμημάτων ένταξης της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

4.3 Επιλογή ερευνητικών εργαλείων

Για τη συλλογή του υλικού χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια, τα οποία αποτελούνταν από ερωτήσεις κλειστού τύπου σε τρεις ενότητες:

- Ενότητα Α: Δημογραφικά και υπηρεσιακά στοιχεία του εκπαιδευτικού και στοιχεία της σχολικής μονάδας.
- Ενότητα Β: Ερωτήσεις αξιολόγησης του ηγετικού στυλ του διευθυντή της σχολικής μονάδας
- Ενότητα Γ: Ανοικτές ερωτήσεις προσδιορισμού ενεργειών υποστήριξης του τμήματος ένταξης.

Στην ενότητα Α ζητείται από τους ερωτώμενους να καταγράψουν τα δημογραφικά τους στοιχεία και στοιχεία της μονάδας όπως: φύλο, ηλικία, βασικές επαγγελματικές σπουδές, προσόντα κατοχής θέσης στην ειδική αγωγή, σχέση εργασίας, έτη υπηρεσίας, έτη υπηρεσίας στην ειδική αγωγή, τύπος σχολείου, περιοχή σχολείου, αριθμός μαθητών στο τμήμα ένταξης, αριθμός μαθητών από άλλες χώρες, μέγεθος σχολικής μονάδας.

Η ενότητα Β αποτελείται από δύο σύνολα κλειστών ερωτήσεων. Οι επιλογές απαντήσεων που δίνονται είναι μια 5βάθμια κλίμακα με επιλογές: καθόλου- λίγο – μέτρια- αρκετά- πολύ. Η πρώτη ομάδα αποτελείται από 12 ερωτήσεις, οι οποίες αφορούν το βαθμό κατά τον οποίο λειτουργεί ως ηγέτης ο διευθυντής/τρια του σχολείου. Η δεύτερη ομάδα αποτελείται από 16 ερωτήσεις, οι οποίες αφορούν τον χαρακτήρα της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή/τριας του σχολείου. Ο διευθυντής – ηγέτης επιτυγχάνει μια σειρά από αποτελέσματα. Αυτό προϋποθέτει την άσκηση αποτελεσματικής ηγετικής συμπεριφοράς στην πράξη, μέσω της οποίας ασκεί επιρροή στους ανθρώπους, κερδίζει την εμπιστοσύνη, εμπνέει, κατευθύνει, διαχειρίζεται πόρους και αναπτύσσει σχέση με το περιβάλλον του. Το τι κάνει ένας ηγέτης για να πετύχει τα αποτελέσματα, δηλαδή οι ηγετικοί ρόλοι που ασκεί αποτελεί το περιεχόμενο της ηγετικής συμπεριφοράς και αυτό αποτελεί τη μια διάσταση. Η άλλη διάσταση είναι ο χαρακτήρας της συμπεριφοράς του ηγέτη, όπου σημαντικά στοιχεία μιας ηγετικής συμπεριφοράς είναι: ευαισθησία-ενδιαφέρον για τους ανθρώπους, αυστηρότητα, ακεραιότητα, ταπεινότητα. Η δεύτερη ομάδα ερωτήσεων αξιολογεί τα παραπάνω χαρακτηριστικά και συγκεκριμένα:

Ερωτήσεις 1-4 αξιολογούν την ευαισθησία – ενδιαφέρον για τους ανθρώπους.

Ερωτήσεις 5-7 αξιολογούν την αυστηρότητα

Ερωτήσεις 8-10 αξιολογούν την ακεραιότητα

Ερωτήσεις 12-16 αξιολογούν την ταπεινότητα

Η ενότητα Γ αποτελείται από δύο ερωτήσεις ανοιχτού τύπου: Η πρώτη ερώτηση διερευνά τον τρόπο με τον οποίο υποστηρίζουν οι διευθυντές σήμερα το έργο της Ειδικής Αγωγής, την ένταξη και την παρουσία παιδιών με ειδικές ανάγκες στο σύγχρονο δημοτικό σχολείο. Η δεύτερη ερώτηση αναζητά τις ενέργειες και προτάσεις που προβάλλει ο διευθυντής για την υλικοτεχνική υποδομή, τα κτίρια, τις αίθουσες, τον εξοπλισμό των τμημάτων ένταξης και τις καινοτομίες που προτείνει για τους τρόπους διδασκαλίας παιδιών με ειδικές ανάγκες.

4.4 Δείγμα – δημογραφικά στοιχεία

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 67 άτομα, εκπαιδευτικοί τμημάτων ένταξης που απασχολούνται σε σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής. Απ' αυτούς:

- Το 43,8% είναι άνδρες και το 56,2% γυναίκες.
- Η κύρια ηλικιακή ομάδα είναι των 41-50 με επόμενη αυτή των 31-40.
- Αναφορικά με τις βασικές σπουδές τους, το 64,2% έχουν πτυχίο παιδαγωγικής ακαδημίας και εξομοίωση.
- Τα προσόντα κατοχής θέσης στην ειδική αγωγή προέρχονται κυρίως από μετεκπαίδευση σε διδασκαλία για το 89,6% των ατόμων και το επόμενο ποσοστό εμφανίζεται σε μεταπτυχιακές σπουδές 16,4%.
- Αναφορικά με την προϋπηρεσία τους, αυτή κατανέμεται στις κατηγορίες με τα περισσότερα έτη και συγκεκριμένα το 72,7% των απαντήσεων κατανέμεται στην κατηγορία «11-25» και το 22,7% στην «25+».
- Αναφορικά με την προϋπηρεσία τους στην ειδική αγωγή αυτή κατανέμεται στις κατηγορίες με τα λιγότερα έτη και συγκεκριμένα το 46,3% των απαντήσεων κατανέμεται στην κατηγορία «4-10» και το 34,3% στην «40-3».
- Όλοι οι εκπαιδευτικοί σε 12/θέσιο σχολείο και το 77,6% των εκπαιδευτικών υπηρετεί σε οργανική θέση ενώ οι υπόλοιποι με απόσπαση.
- Ο μέσος αριθμός παιδιών ανά σχολική μονάδα είναι 233,73 και ο μέσος αριθμός παιδιών ανά Τ.Ε. είναι 13,91 άτομα εκ των οποίων τα 2,57 παιδιά κατά μέσο όρο προέρχονται από άλλες χώρες.

4.5 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η έρευνα διεξήχθη το διάστημα Απριλίου – Μαΐου 2008 και η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Η διαλογή και η συλλογή των ερωτηματολογίων έγινε με επίσκεψη στο σχολείο. Διανεμήθηκαν 78 ερωτηματολόγια στους εκπαιδευτικούς και συλλέχθηκαν 67 σε σχολεία του Β' και Γ' ΠΥΣΠΕ Αθηνών. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερέβαινε τα 15 λεπτά της ώρας.

Στην πρώτη σελίδα του ερωτηματολογίου γινόταν γενική αναφορά στην έρευνα, όπου περιέχονταν οι οδηγίες για τη συμπλήρωση και η διαβεβαίωση για την εξασφάλιση της ανωνυμίας. Τα δημογραφικά στοιχεία αφορούσαν στην παραβολή πληροφοριών όσων αφορά φύλο, ηλικία, σπουδές, προσόντα, σχέση εργασίας, προϋπηρεσία, τύπο, περιοχή και νομό έδρας τους σχολείου, αριθμό μαθητών ανά σχολείο και τάξη, καθώς επίσης και αριθμό μαθητών στην τάξη από άλλες χώρες. Σε χώρο της τελευταίας σελίδας του ερωτηματολογίου οι συμμετέχοντες καλούνταν να αναγράψουν τυχόν παρατηρήσεις και μια διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, προκειμένου να ενημερωθούν για τα αποτελέσματα της έρευνας.

4.6 Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων

Για την εισαγωγή, στατιστική ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό SPSS 13.0 for Windows, επειδή το ερευνητικό τμήμα της μελέτης πραγματοποιήθηκε με τη συλλογή πρωτογενούς υλικού με ερωτηματολόγιο. Αρχικά δημιουργήθηκε η φόρμα εισαγωγής (κωδικοποίηση μεταβλητών του ερωτηματολογίου), ακολούθησε η εισαγωγή δεδομένων και τέλος, έγινε η στατιστική ανάλυση που ακολουθεί. Χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι της περιγραφικής στατιστικής για την παρουσίαση και περιγραφή των αριθμητικών δεδομένων αφενός και αφετέρου μέθοδοι της εισαγωγικής στατιστικής. Οι περιγραφικές μέθοδοι αφορούν στον υπολογισμό των μέσων όρων (Μ.Ο) και των τυπικών αποκλίσεων (Τ.Α.) των μεταβλητών και κατανομής ποσοστών, ενώ οι επαγωγικές μέθοδοι χ^2 test και t test αφορούν τον έλεγχο υποθέσεων διαφορετικής συμπεριφοράς των υποπληθυσμών ανάλογα με το ρόλο του διευθυντή σε σχέση με τους τρόπους στήριξης της Τ.Ε. Πιο συγκεκριμένα: Η χ^2 test χρησιμοποιήθηκε για να εξετάσουμε αν δύο κατηγορικές μεταβλητές μεταξύ τους εξαρτώνται στατιστικά σημαντικά, η t test χρησιμοποιήθηκε για να εξετάσουμε αν μία συνεχής μεταβλητή εξαρτάται στατιστικά σημαντικά από μία κατηγορική με δύο κατηγορίες και τέλος, για να ελεγχθεί αν υπάρχει γραμμική σχέση μεταξύ συνεχών

μεταβλητών, εφαρμόστηκε ο πίνακας συσχέτισης Pearson R. Ως επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε το 0,05%. Προκειμένου να αξιοποιηθούν οι απαντήσεις των ανοικτών ερωτήσεων έγιναν τρεις νέες μεταβλητές. Οι μεταβλητές αυτές περιλαμβάνουν ομαδοποιημένες τις απαντήσεις των ερωτήσεων και αφορούν τον τρόπο υποστήριξης του διευθυντή, τις ενέργειες σχετικά με την υποδομή και τις ενέργειες σχετικά με την καινοτομία. Επιπρόσθετα, δημιουργήθηκαν τρεις νέες αντίστοιχες διακριτές μεταβλητές με δύο κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία αφορά τις αρνητικές ενέργειες και δράσεις του διευθυντή και η δεύτερη τις θετικές. Έτσι, ουσιαστικά οι ανοιχτές απαντήσεις των συμμετεχόντων ομαδοποιούνται σε δύο μεγάλες κατηγορίες και είναι ευκολότερος ο έλεγχος υποθέσεων αναφορικά με τη διαφορετική συμπεριφορά των διευθυντών. Η στατιστική ανάλυση που ακολουθεί, περιλαμβάνει κυρίως πίνακες κατανομών συχνοτήτων και ποσοστών και υπολογισμό μέσων τιμών και διασπορών στην περίπτωση συνεχών μεταβλητών. Αναλυτικά παρουσιάζεται:

- Ανάλυση αξιοπιστίας ανά υποομάδα μεταβλητών για τον υπολογισμό των σύνθετων μεταβλητών του ρόλου –στυλ συμπεριφοράς.
- Παρουσίαση γενικών κατανομών του πληθυσμού ανά υποομάδα μεταβλητών συμπεριφοράς καθώς και παρουσίαση των σύνθετων μεταβλητών.
- Παρουσίαση γενικών κατανομών του πληθυσμού που αφορούν τους τρόπους στήριξης.

4.6.1 Έλεγχος αξιοπιστίας

Η ανάλυση αξιοπιστίας επιτρέπει να μελετηθούν οι ιδιότητες των κλιμάκων μέτρησης και των στοιχείων που τους αποτελούν, και οι οποίες χρησιμοποιούνται προκειμένου να υπολογισθεί κάποιο χαρακτηριστικό της έρευνας. Ουσιαστικά, αφορά και εφαρμόζεται σε ένα πλήθος κατηγορικών μεταβλητών και εκτιμά τη συνέπεια των μεταβλητών αυτών στην καταμέτρηση του ίδιου χαρακτηριστικού. Στο παρόν ερωτηματολόγιο υπάρχουν σαφείς ενότητες ερωτήσεων που χρησιμοποιούν κοινή κλίμακα μέτρησης και οδηγούν στη μέτρηση ενός χαρακτηριστικού. Οι περιπτώσεις όπου χρησιμοποιείται κοινή κλίμακα σε ομάδες ερωτήσεων οι οποίες προσδιορίζουν κάποιο χαρακτηριστικό είναι:

- Ο διευθυντής λειτουργεί ως ηγέτης
- Ευαισθησία – ενδιαφέρον για τους ανθρώπους
- Αυστηρότητα

*η εφαρμόζεται
σε ομάδες στοιχείων
που μετρούν
κάποιον*

- Ακεραιότητα
- Ταπεινότητα
- Αξιολόγηση του χαρακτήρα του διευθυντή ως ηγετικής συμπεριφοράς

Εφαρμόζοντας ανάλυση αξιοπιστίας (alpha Cronbach) στις τρεις παραπάνω ομάδες ερωτήσεων, προκύπτει:

Η αξιοπιστία των ομάδων στοιχείων είναι:

| | |
|--|-------|
| • Ο διευθυντής λειτουργεί ως ηγέτης | 0,963 |
| • Ευαισθησία – ενδιαφέρον για τους ανθρώπους | 0,963 |
| • Αυστηρότητα | 0,789 |
| • Ακεραιότητα | 0,794 |
| • Ταπεινότητα | 0,921 |
| • Αξιολόγηση του χαρακτήρα του διευθυντή ως ηγετικής συμπεριφοράς | 0,937 |

Η κλίμακα των στοιχείων διαθέτει πολύ καλή αξιοπιστία, καθώς ο συντελεστής $\alpha=0,7$ και μεγαλύτερος κρίνεται και ικανοποιητικός. Επίσης στην περίπτωση της ακεραιότητας η αφαίρεση της μεταβλητής: «Συμπεριφέρεται σε όλους με τη λογική κερδίζω – κερδίζεις», αυξάνει σημαντικά την αξιοπιστία της ενότητας των ερωτήσεων.

4.6.2 Εγκυρότητα του θέματος

Τα δυο πρώτα ερωτηματολόγια που αναφέρονται στις ενότητες Α και Β αντίστοιχα, συλλέχθηκαν από το βιβλίο του Μπουραντά (2005). Σε συνεργασία με τον καθηγητή μου, αποφασίσαμε και κάναμε κάποιες παραλλαγές στα ερωτηματολόγια για να χρησιμοποιηθούν κατ' αυτόν τον τρόπο στη δική μας έρευνα ως εύχρηστα εργαλεία.

4.6.3 Περιορισμοί έρευνας

Ένας περιορισμός που προκύπτει, αφορά τα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς. Οι ερωτώμενοι θεωρούσαν ότι αν απαντήσουν αρνητικά θα προσβάλλουν ή θα μειώσουν το διευθυντή και το σχολείο τους κι αν υπάρχει ακόμα η δέσμευση της ανωνυμίας. Οι ερωτώμενοι επίσης είχαν να αντιμετωπίσουν ένα μεγάλο δίλημμα: Να κρίνουν τον προηγούμενο διευθυντή τους που τον ήξεραν για αρκετά χρόνια και μπορούσαν να τον κρίνουν πιο ώριμα και ακριβοδίκαια ή τον σημερινό που τον ήξεραν για λίγους μήνες, αφού μόλις τον Νοέμβριο του 2007 έγιναν οι τελευταίες κρίσεις- τοποθετήσεις. Τέλος, μπορεί να θεωρηθεί ως περιορισμός με βάση την

επιστήμη της στατιστικής το δείγμα της έρευνας το οποίο δεν είναι τυχαίο αλλά είναι αρκετό. Πράγμα που σημαίνει ότι δεν μπορούμε να μιλάμε για γενικεύσεις αλλά για τάσεις.

Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Εξετάζοντας τις παραπάνω μεταβλητές με βασικές δημογραφικές μεταβλητές του εκπαιδευτικού του Τ.Ε. όπως, φύλο (t test), ηλικία (apova), προϋπηρεσία στην Ε.Α. και στην εκπαίδευση (apova), αλλά και με υπηρεσιακές μεταβλητές όπως αριθμός μαθητών στο τμήμα ένταξης, αριθμός μαθητών στο τμήμα ένταξης από άλλες χώρες, μέγεθος σχολικής μονάδας (πίνακας συσχέτισης Pearson R), δεν προέκυψε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά μέσω των τιμών ή συσχέτιση μεταβλητών μεταξύ των υποπληθυσμών των δημογραφικών και υπηρεσιακών μεταβλητών και των μεταβλητών προσδιορισμού της ηγεσίας του διευθυντή. Συνεπώς, η αξιολόγηση της λειτουργίας του διευθυντή ως ηγέτη και των χαρακτηριστικών της συμπεριφοράς του, δεν επηρεάστηκε από στοιχεία του εκπαιδευτικού ή της σχολικής μονάδας.

Γενικές κατανομές για όλες τις ερωτήσεις της ενότητας Β ανά ομάδα σύνθετων μεταβλητών.

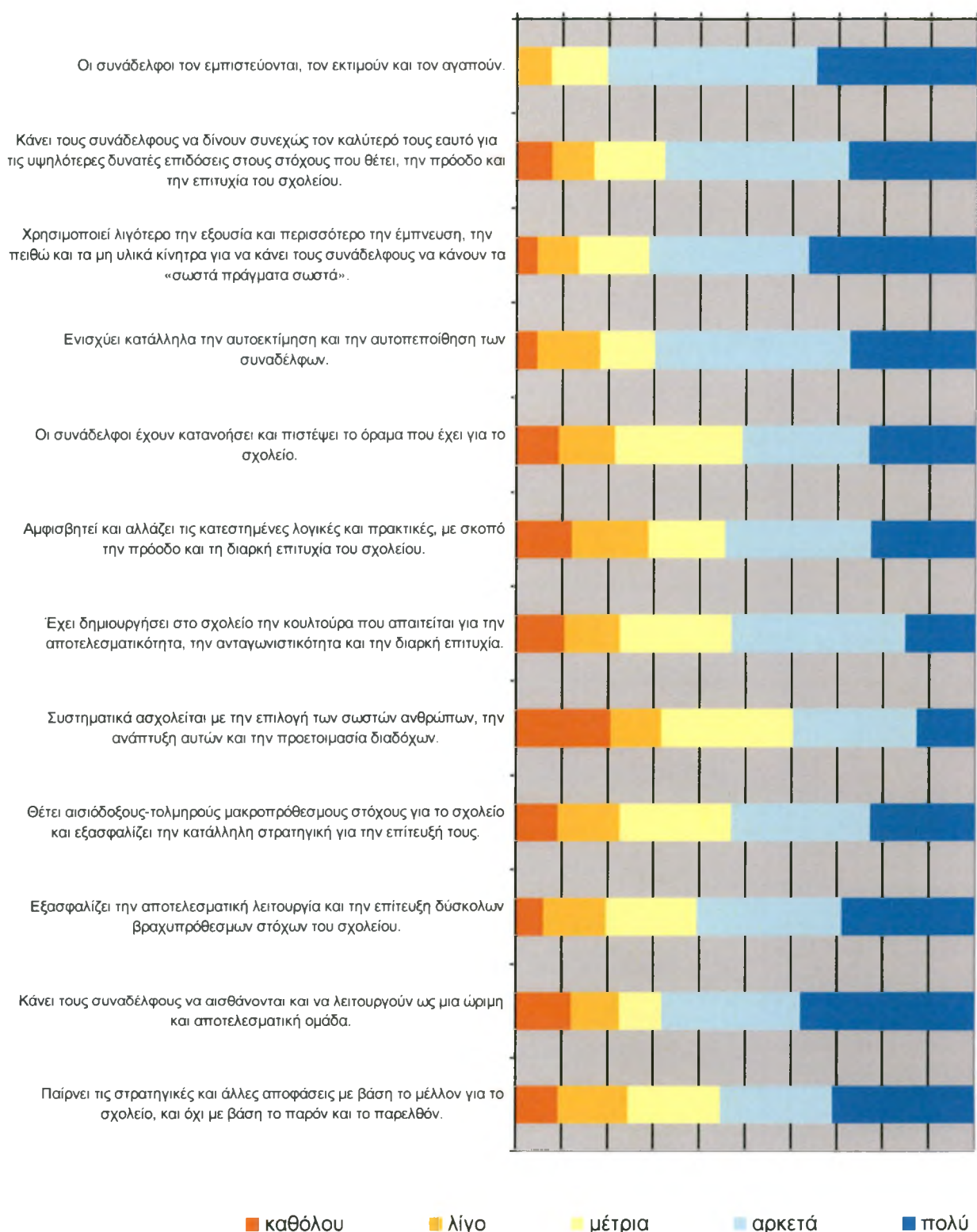
όχι 67
σημαντ
αι ποτε
↓
αναφορ
τερε που ειν
όχι διαγρ
η πίνακες

Ο διευθυντής λειτουργεί ως ηγέτης

60 8 29

| | καθόλου | λίγο | μέτρια | αρκετά | πολύ |
|--|---------|------|--------|--------|------|
| Οι συνάδελφοι τον εμπιστεύονται, τον εκτιμούν και τον αγαπούν. | | 7,6 | 12,1 | 45,5 | 34,8 |
| Κάνει τους συνάδελφους να δίνουν συνεχώς τον καλύτερό τους εαυτό για τις υψηλότερες δυνατές επιδόσεις στους στόχους που θέτει, την πρόοδο και την επιτυχία του σχολείου. | 7,7 | 9,2 | 15,4 | 40,0 | 27,7 |
| Χρησιμοποιεί λιγότερο την εξουσία και περισσότερο την έμπνευση, την πειθώ και τα μη υλικά κίνητρα για να κάνει τους συνάδελφους να κάνουν τα «σωστά πράγματα σωστά». | 4,5 | 9,1 | 15,2 | 34,8 | 36,4 |
| Ενισχύει κατάλληλα την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση των συναδέλφων. | 4,5 | 13,6 | 12,1 | 42,4 | 27,3 |
| Οι συνάδελφοι έχουν κατανοήσει και πιστέψει το όραμα που έχει για το σχολείο. | 9,2 | 12,3 | 27,7 | 27,7 | 23,1 |
| Αμφισβητεί και αλλάζει τις κατεστημένες λογικές και πρακτικές, με σκοπό την πρόοδο και τη διαρκή επιτυχία του σχολείου. | 12,1 | 16,7 | 16,7 | 31,8 | 22,7 |
| Έχει δημιουργήσει στο σχολείο την κουλτούρα που απαιτείται για την αποτελεσματικότητα, την ανταγωνιστικότητα και τη διαρκή επιτυχία. | 10,6 | 12,1 | 24,2 | 37,9 | 15,2 |
| Συστηματικά ασχολείται με την επιλογή των σωστών ανθρώπων, την ανάπτυξη αυτών και την προετοιμασία διαδόχων. | 20,6 | 11,1 | 28,6 | 27,0 | 12,7 |
| Θέτει αισιόδοξους-τολμηρούς μακροπρόθεσμους στόχους για το σχολείο και εξασφαλίζει την κατάλληλη στρατηγική για την επίτευξή τους. | 9,1 | 13,6 | 24,2 | 30,3 | 22,7 |
| Εξασφαλίζει την αποτελεσματική λειτουργία και την επίτευξη δύσκολων βραχυπρόθεσμων στόχων του σχολείου. | 6,1 | 13,6 | 19,7 | 31,8 | 28,8 |
| Κάνει τους συναδέλφους να αισθάνονται και να λειτουργούν ως μια ώριμη και αποτελεσματική ομάδα. | 12,1 | 10,6 | 9,1 | 30,3 | 37,9 |
| Παίρνει τις στρατηγικές και άλλες αποφάσεις με βάση το μέλλον για το σχολείο, και όχι με βάση το παρόν και το παρελθόν. | 9,2 | 15,4 | 20,0 | 24,6 | 30,8 |

0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% %



Στις περισσότερες περιπτώσεις προκύπτει ότι οι θετικές απαντήσεις συγκεντρώνουν ποσοστά πάνω από το 50%, εκτός από την ερώτηση: «Συστηματικά ασχολείται με την επιλογή των σωστών ανθρώπων, την ανάπτυξη αυτών και την προετοιμασία διαδόχων», όπου το ποσοστό των θετικών απαντήσεων περιορίζεται στο 40%.

Επίσης, κατηγορία με σχετικά μεγάλα ποσοστά εμφάνισης είναι η κατηγορία «μέτρια», με μέσο ποσοστό εμφάνισης 18%.

Αντίθετα, οι κατηγορίες «καθόλου» και «λίγο», περιορίζονται σε σχέση με τις αντίστοιχες θετικές σε ποσοστά κατά μέσο όρο 9% για την επιλογή «καθόλου», 12% για την επιλογή «λίγο» και άρα το συνολικό ποσοστό περιορίζεται στο 20%.

Τα αποτελέσματα που αφορούν την σύνθετη μεταβλητή είναι:

| | N | Minimum | Maximum | Μέση τιμή | Τυπική αποκλιση |
|-----------------------------------|----|---------|---------|-----------|-----------------|
| ο διευθυντής λειτουργεί ως ηγέτης | 66 | 1,17 | 5,00 | 3,5770 | 1,03252 |
| Valid N (listwise) | 66 | | | | |

ενώ τα αποτελέσματα της αντίστοιχης ομαδοποιημένης με θετικές τιμές τις τιμές της προηγούμενης μεταβλητής από 4 και άνω είναι:

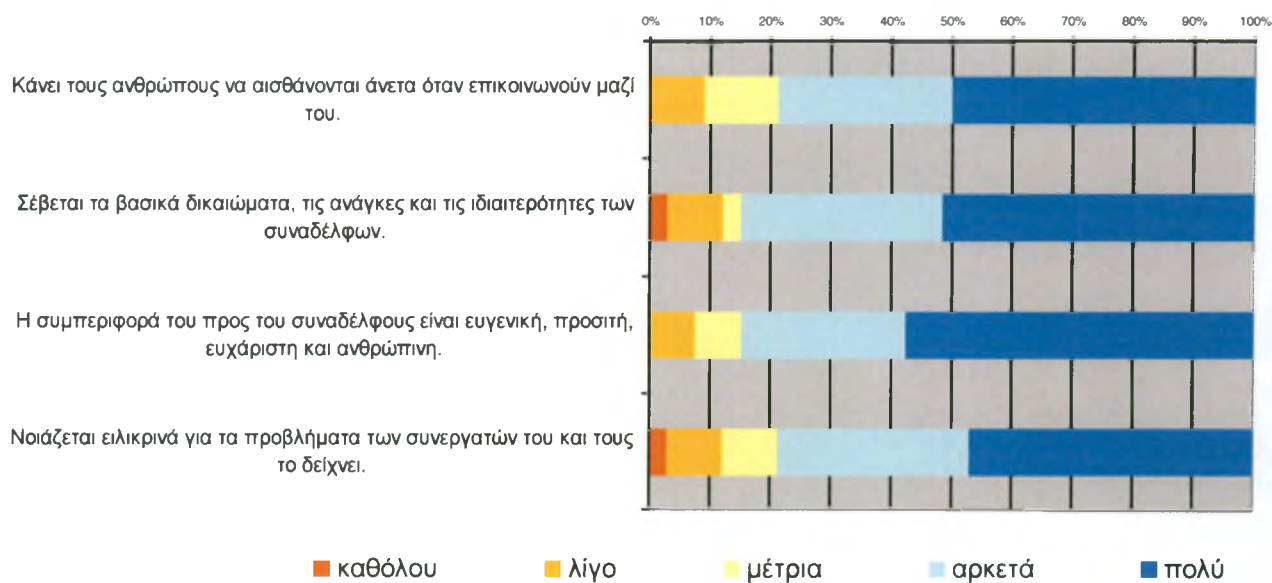
ο διευθυντής λειτουργεί ως ηγέτης - ομαδοποιημένη

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------------------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid ηγέτης: καθόλου - λίγο - μέτρια | 38 | 56,7 | 57,6 | 57,6 |
| ηγέτης: αρκετά - πολύ | 28 | 41,8 | 42,4 | 100,0 |
| Total | 66 | 98,5 | 100,0 | |
| Missing System | 1 | 1,5 | | |
| Total | 67 | 100,0 | | |

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η μέση τιμή της μεταβλητής είναι 3,5, τιμή που είναι πάνω από την κατηγορία «μέτρια». Κατά συνέπεια, οι διευθυντές αξιολογούνται από τους εκπαιδευτικούς των Τ.Ε. ως προς τη λειτουργία τους ως ηγέτες, σε μέτριες προς θετικές κατηγορίες. Πιο συγκεκριμένα υψηλές τιμές αξιολόγησης, δηλαδή, μέσες τιμές από 4 και άνω, συγκεντρώνει το 42,4% των διευθυντών.

Ευαισθησία – ενδιαφέρον για τους ανθρώπους

| | καθόλου | λίγο | μέτρια | αρκετά | πολύ |
|--|---------|------|--------|--------|------|
| Κάνει τους ανθρώπους να αισθάνονται άνετα όταν επικοινωνούν μαζί του. | | 9,1 | 12,1 | 28,8 | 50,0 |
| Σέβεται τα βασικά δικαιώματα, τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των συναδέλφων. | 3,0 | 9,1 | 3,0 | 33,3 | 51,5 |
| Η συμπεριφορά του προς του συναδέλφους είναι ευγενική, προσιτή, ευχάριστη και ανθρώπινη. | | 7,6 | 7,6 | 27,3 | 57,6 |
| Νοιάζεται ειλικρινά για τα προβλήματα των συνεργατών του και τους το δείχνει. | 3,0 | 9,1 | 9,1 | 31,8 | 47,0 |



Σε όλες τις περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί των Τ.Ε. αξιολογούν θετικά τους διευθυντές. Η κατηγορία «πολύ» εμφανίζει ποσοστά που κατά μέσο όρο κινούνται στο 51%, ενώ μαζί με την κατηγορία «αρκετά» το αθροιστικό ποσοστό είναι κατά μέσο όρο 80%. Αντίθετα, τα αρνητικά ποσοστά περιορίζονται στο 10% με το ποσοστό των απόλυτων αρνητικών ποσοστών να περιορίζεται κατά μέσο όρο στο

1,5%. Όμοια με την παραπάνω παρατήρηση είναι και η συμπεριφορά της σύνθετης μεταβλητής. Η μέση τιμή είναι υψηλή 4,2, τιμή πάνω από την τιμή 4, και το αντίστοιχο ποσοστό της θετικής κατηγορίας της ομαδοποιημένης μεταβλητής είναι 77,3%.

Από τα παραπάνω προκύπτει, ότι το χαρακτηριστικό «ευαισθησία- ενδιαφέρον για τους ανθρώπους» είναι σε μεγάλο βαθμό υπαρκτό στοιχείο του χαρακτήρα της συμπεριφοράς του διευθυντή.

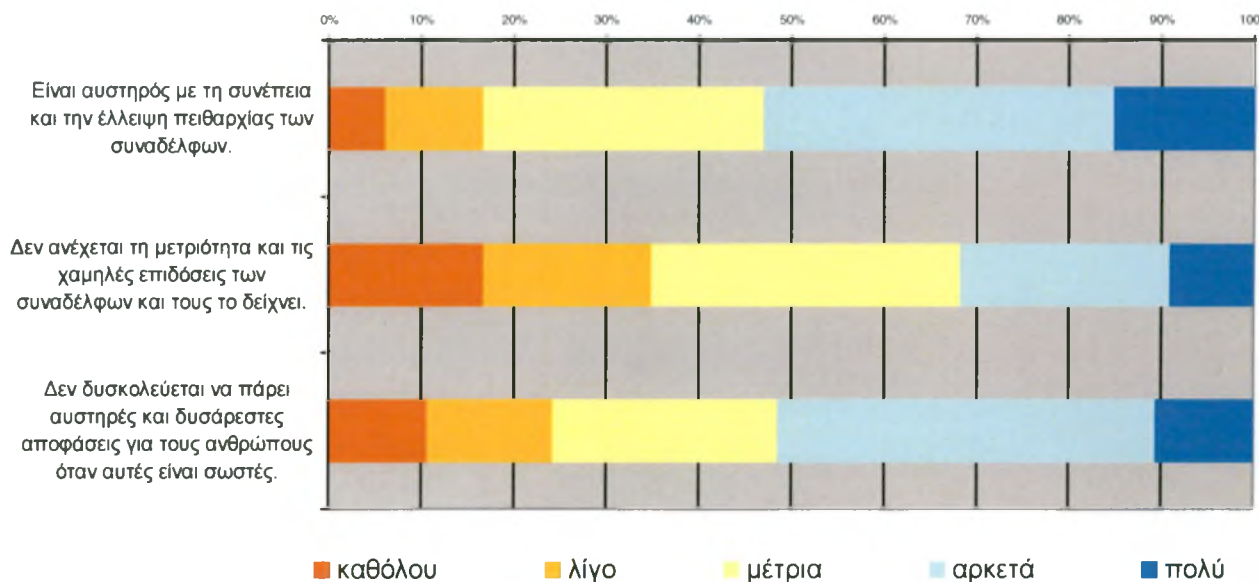
| | N | Minimum | Maximum | Μέση τιμή | Τυπική αποκλιση |
|---|----|---------|---------|-----------|-----------------|
| ευαισθησία- ενδιαφέρον για τους ανθρώπους | 66 | 1,50 | 5,00 | 4,2159 | ,96863 |
| Valid N (listwise) | 66 | | | | |

ευαισθησία- ενδιαφέρον για τους ανθρώπους - ομαδοποιημένη

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|-------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | καθόλου - λίγο - μέτρια | 15 | 22,4 | 22,7 | 22,7 |
| | αρκετά - πολύ | 51 | 76,1 | 77,3 | 100,0 |
| | Total | 66 | 98,5 | 100,0 | |
| Missing | System | 1 | 1,5 | | |
| Total | | 67 | 100,0 | | |

Αυστηρότητα

| | καθόλου | λίγο | μέτρια | αρκετά | πολύ |
|--|---------|------|--------|--------|------|
| Είναι αυστηρός με τη συνέπεια και την έλλειψη πειθαρχίας των συναδέλφων. | 6,1 | 10,6 | 30,3 | 37,9 | 15,2 |
| Δεν ανέχεται τη μετριότητα και τις χαμηλές επιδόσεις των συναδέλφων και τους το δείχνει. | 16,7 | 18,2 | 33,3 | 22,7 | 9,1 |
| Δε δυσκολεύεται να πάρει αυστηρές και δυσάρεστες αποφάσεις για τους ανθρώπους όταν αυτές είναι σωστές. | 10,6 | 13,6 | 24,2 | 40,9 | 10,6 |



Από την παραπάνω ενότητα που αφορά την αυστηρότητα, προκύπτει ότι:

Η στάση του διευθυντή σε σχέση με τις μεταβλητές, «είναι αυστηρός με τη συνέπεια και την έλλειψη πειθαρχίας των συναδέλφων» και «δε δυσκολεύεται να πάρει αυστηρές και δυσάρεστες αποφάσεις για τους ανθρώπους όταν αυτές είναι σωστές», αξιολογείται θετικά σε ποσοστό περίπου 50%, με επόμενη κατηγορία την επιλογή «μέτρια». Τα αντίστοιχα ποσοστά είναι χαμηλά, κάτω από 20% στην περίπτωση της αυστηρότητας σε σχέση με την πειθαρχία και λίγο αυξημένα (24%) στην

περίπτωση της λήψης αυστηρών αλλά σωστών αποφάσεων. Αντίθετα, η επιλογή «μέτρια» συγκεντρώνει το υψηλότερο ποσοστό (33%) στην μεταβλητή «δεν ανέχεται τη μετριότητα και τις χαμηλές επιδόσεις των συναδέλφων και τους το δείχνει», με επόμενη συγκέντρωση ποσοστού στις αρνητικές κατηγορίες, αθροιστικά (35%).

Όμοια με την παραπάνω παρατήρηση είναι και η συμπεριφορά της σύνθετης μεταβλητής. Η μέση τιμή είναι 3,2, τιμή λίγο πάνω από την μεσαία τιμή 3, και το αντίστοιχο ποσοστό της θετικής κατηγορίας της ομαδοποιημένης μεταβλητής είναι 27,3%, κάτι που δείχνει την κατανομή της μεταβλητής στην μεσαία κυρίως κατηγορία και την μοιρασμένη στάση των εκπαιδευτικών Τ.Ε. αναφορικά με την αξιολόγηση της αυστηρότητας του διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Από τα παραπάνω, προκύπτει ότι το χαρακτηριστικό «ακεραιότητα» είναι σε μέτριο βαθμό υπαρκτό στοιχείο του χαρακτήρα της συμπεριφοράς του διευθυντή.

Descriptive Statistics

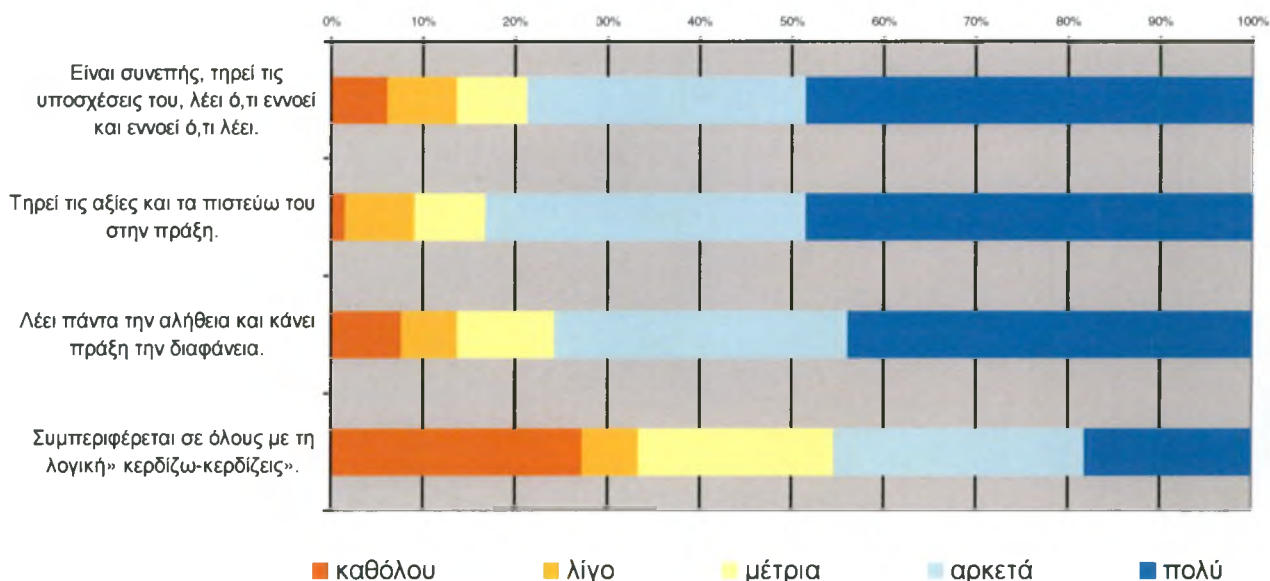
| | N | Minimum | Maximum | Μέση τιμή | Τυπική αποκλιση |
|--------------------|----|---------|---------|-----------|-----------------|
| αυστηρότητα | 66 | 1,00 | 5,00 | 3,2071 | ,96035 |
| Valid N (listwise) | 66 | | | | |

αυστηρότητα- ομαδοποιημένη

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|-------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | καθόλου - λίγο - μέτρια | 48 | 71,6 | 72,7 | 72,7 |
| | αρκετά - πολύ | 18 | 26,9 | 27,3 | 100,0 |
| | Total | 66 | 98,5 | 100,0 | |
| Missing | System | 1 | 1,5 | | |
| Total | | 67 | 100,0 | | |

Ακεραιότητα

| | καθόλου | λίγο | μέτρια | αρκετά | πολύ |
|---|---------|------|--------|--------|------|
| Είναι συνεπής, τηρεί τις υποσχέσεις του, λέει ό,τι εννοεί και εννοεί ό,τι λέει. | 6,1 | 7,6 | 7,6 | 30,3 | 48,5 |
| Τηρεί τις αξίες και τα πιστεύω του στην πράξη. | 1,5 | 7,6 | 7,6 | 34,8 | 48,5 |
| Λέει πάντα την αλήθεια και κάνει πράξη τη διαφάνεια. | 7,6 | 6,1 | 10,6 | 31,8 | 43,9 |
| Συμπεριφέρεται σε όλους με τη λογική» κερδίζω-κερδίζεις». | 27,3 | 6,1 | 21,2 | 27,3 | 18,2 |



Από την παραπάνω ενότητα που αφορά την ακεραιότητα, προκύπτει ότι:

Ο διευθυντής αξιολογείται θετικά για τις τρεις πρώτες μεταβλητές, με τη θετική αξιολόγηση να προκύπτει κυρίως από το υψηλό θετικό ποσοστό της κατηγορίας «πολύ», το οποίο κυμαίνεται από 44 έως 48%. Το άθροισμα των ποσοστών θετικών αξιολογήσεων είναι κατά μέσο όρο 80%, ενώ το αντίστοιχο άθροισμα των αρνητικών είναι 12%.

Ωστόσο αναφορικά με την μεταβλητή: Συμπεριφέρεται σε όλους με τη «λογική

κερδίζω-κερδίζεις», η στάση είναι όμοια με τα ποσοστά των θετικών αξιολογήσεων να είναι υψηλά (45,5%). Όμως, οι δύο κατηγορίες με τα μεγαλύτερα ποσοστά εμφάνισης είναι η κατηγορία «αρκετά» και η κατηγορία «καθόλου» με ποσοστό 27,3%.

Η μέση τιμή της σύνθετης μεταβλητής είναι 3,8, τιμή μεγαλύτερη από την μεσαία τιμή 3, και το αντίστοιχο ποσοστό της θετικής κατηγορίας της ομαδοποιημένης μεταβλητής είναι 54,5%. Η μέση τιμή και η κατανομή του ποσοστού των θετικών απαντήσεων θα ήταν σημαντικά υψηλότερη αν υπολογίζονταν με βάση μόνο τις 3 πρώτες μεταβλητές, καθώς η 4^η μεταβλητή η ένταση των θετικών αξιολογήσεων ήταν σαφώς ηπιότερη.

Από τα παραπάνω, προκύπτει ότι το χαρακτηριστικό «ακεραιότητα» είναι σε μεγάλο βαθμό υπαρκτό στοιχείο του χαρακτήρα της συμπεριφοράς του διευθυντή.

Descriptive Statistics

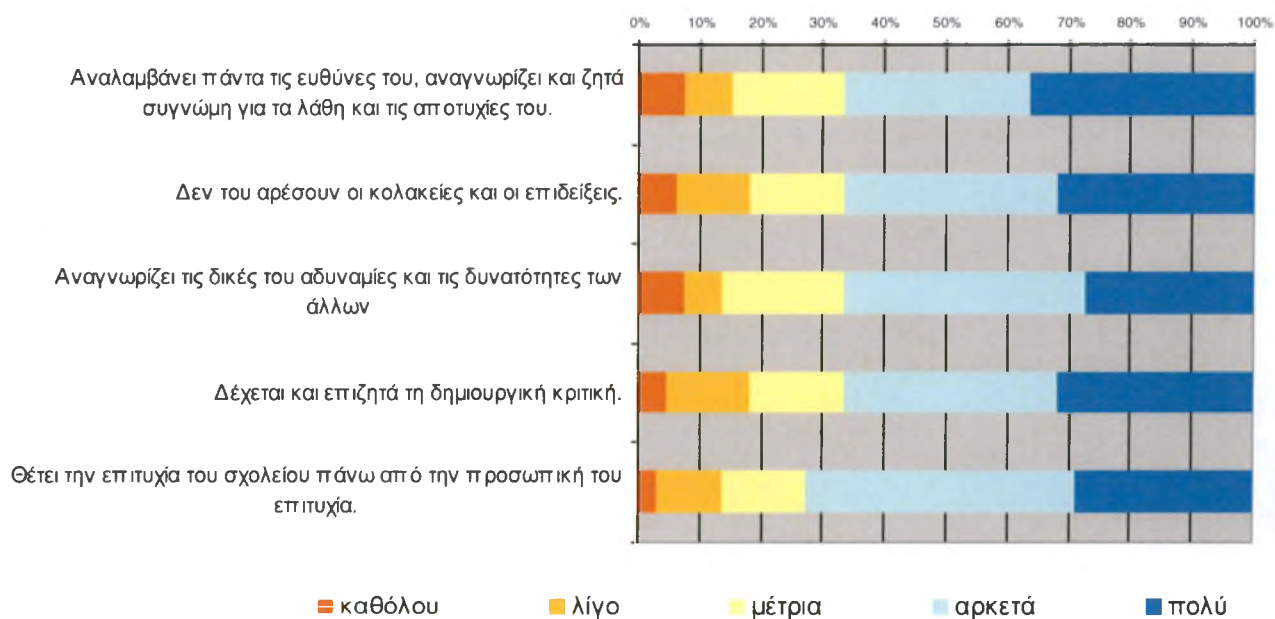
| | N | Minimum | Maximum | Μέση τιμή | Τυπική αποκλιση |
|--------------------|----|---------|---------|-----------|-----------------|
| ακεραιότητα | 66 | 1,25 | 5,00 | 3,8258 | ,96871 |
| Valid N (listwise) | 66 | | | | |

ακεραιότητα - ομαδοποιημένη

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|-------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | καθόλου - λίγο - μέτρια | 30 | 44,8 | 45,5 | 45,5 |
| | αρκετά - πολύ | 36 | 53,7 | 54,5 | 100,0 |
| | Total | 66 | 98,5 | 100,0 | |
| Missing | System | 1 | 1,5 | | |
| Total | | 67 | 100,0 | | |

Ταπεινότητα

| | καθόλου | λίγο | μέτρια | αρκετά | πολύ |
|---|---------|------|--------|--------|------|
| Αναλαμβάνει πάντα τις ευθύνες του, αναγνωρίζει και ζητά συγγνώμη για τα λάθη και τις αποτυχίες του. | 7,6 | 7,6 | 18,2 | 30,3 | 36,4 |
| Δεν του αρέσουν οι κολακείες και οι επιδείξεις. | 6,1 | 12,1 | 15,2 | 34,8 | 31,8 |
| Αναγνωρίζει τις δικές του αδυναμίες και τις δυνατότητες των άλλων. | 7,6 | 6,1 | 19,7 | 39,4 | 27,3 |
| Δέχεται και επιζητά τη δημιουργική κριτική. | 4,5 | 13,6 | 15,2 | 34,8 | 31,8 |
| Θέτει την επιτυχία του σχολείου πάνω από την προσωπική του επιτυχία. | 3,0 | 10,6 | 13,6 | 43,9 | 28,8 |



Από την παραπάνω ενότητα που αφορά την ταπεινότητα προκύπτει ότι:

Η γενική τάση αξιολόγησης του διευθυντή για το χαρακτηριστικό ταπεινότητα, είναι όμοια σε όλες τις ερωτήσεις. Κυρίαρχη επιλογή με βάση τα ποσοστά συγκέντρωσης είναι η επιλογή «αρκετά» και επόμενη η κατηγορία «πολύ». Οι δύο αυτές κατηγορίες συγκεντρώνουν ποσοστά κατά μέσο όρο περίπου 68%. Η κατηγορία «μέτρια» ακολουθεί με μέσο ποσοστό εμφάνισης 16,3% και ακολουθούν οι κατηγορίες των αρνητικών αξιολογήσεων.

Η μέση τιμή της σύνθετης μεταβλητής είναι 3,77, τιμή μεγαλύτερη από την μεσαία τιμή 3, και το αντίστοιχο ποσοστό της θετικής κατηγορίας της ομαδοποιημένης μεταβλητής είναι 56,1%.

Από τα παραπάνω, προκύπτει ότι το χαρακτηριστικό «ταπεινότητα» είναι σε μεγάλο βαθμό υπαρκτό στοιχείο του χαρακτήρα της συμπεριφοράς του διευθυντή.

| | N | Minimum | Maximum | Μέση τιμή | Τυπική αποκλίση |
|--------------------|----|---------|---------|-----------|-----------------|
| ταπεινότητα | 66 | 1,20 | 5,00 | 3,7758 | 1,01709 |
| Valid N (listwise) | 66 | | | | |

ταπεινότητα - ομαδοποιημένη

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|-------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | καθόλου - λίγο - μέτρια | 29 | 43,3 | 43,9 | 43,9 |
| | αρκετά - πολύ | 37 | 55,2 | 56,1 | 100,0 |
| | Total | 66 | 98,5 | 100,0 | |
| Missing | System | 1 | 1,5 | | |
| Total | | 67 | 100,0 | | |

Αξιολόγηση του χαρακτήρα της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή

Παρουσιάζοντας από κοινού:

A. τη νέα σύνθετη μεταβλητή που αφορά το σύνολο των 16 ερωτήσεων του 2ου συνόλου

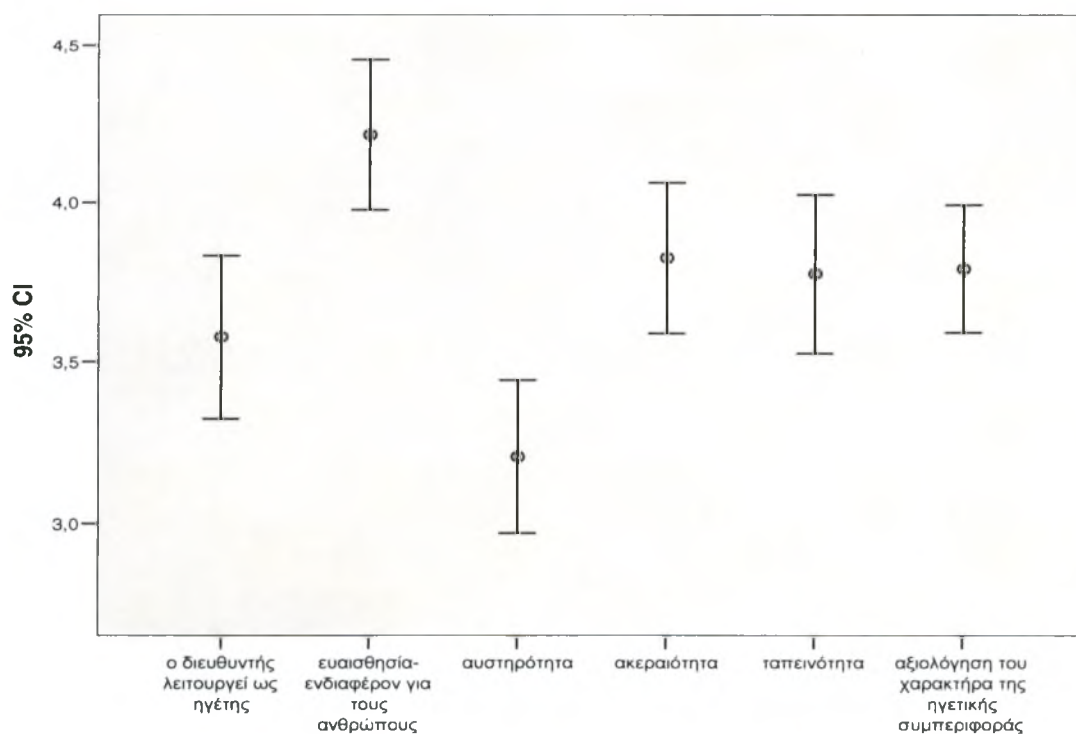
B. το σύνολο των σύνθετων μεταβλητών και

Γ. το γράφημα των αντιστοίχων διαστημάτων εμπιστοσύνης, έχουμε:

| | N | Minimum | Maximum | Μέση τιμή | Τυπική αποκλιση |
|---|-----------|-------------|-------------|---------------|-----------------|
| ο διευθυντής λειτουργεί ως ηγέτης | 66 | 1,17 | 5,00 | 3,5770 | 1,03252 |
| ευαισθησία- ενδιαφέρον για τους ανθρώπους | 66 | 1,50 | 5,00 | 4,2159 | ,96863 |
| αυστηρότητα | 66 | 1,00 | 5,00 | 3,2071 | ,96035 |
| ακεραιότητα | 66 | 1,25 | 5,00 | 3,8258 | ,96871 |
| ταπεινότητα | 66 | 1,20 | 5,00 | 3,7758 | 1,01709 |
| αξιολόγηση του χαρακτήρα της ηγετικής συμπεριφοράς | 66 | 1,69 | 4,88 | 3,7917 | ,82263 |
| Valid N (listwise) | 66 | | | | |

αξιολόγηση του χαρακτήρα της ηγετικής συμπεριφοράς - ομαδοποιημένη

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------------------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid ηγέτης: καθόλου - λίγο - μέτρια | 33 | 49,3 | 50,0 | 50,0 |
| ηγέτης: αρκετά - πολύ | 33 | 49,3 | 50,0 | 100,0 |
| Total | 66 | 98,5 | 100,0 | |
| Missing System | 1 | 1,5 | | |
| Total | 67 | 100,0 | | |



Η νέα μεταβλητή που αξιολογεί συνολικά το χαρακτήρα της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή εμφανίζει μέση τιμή 3,79 και η κατανομή των ατόμων στις δύο ομάδες αξιολόγησης (χαμηλή: τιμή έως 4 και υψηλή με τιμή 4 και άνω) κατατάσσουν τον πληθυσμό ισόποσα στις δύο κατηγορίες 50 – 50.

Εξετάζοντας τα διαστήματα εμπιστοσύνης φαίνεται να υπάρχει διαφοροποίηση στις εκτιμήσεις των μέσων τιμών t test ανάμεσα στις σύνθετες μεταβλητές. Προκειμένου να ελεγχθεί η σημαντικότητα των διαφορών αυτών γίνεται έλεγχος μέσων τιμών. Τα αποτελέσματα είναι τα ακόλουθα:

| | | Mean | N | Std. Deviation | sig |
|--------|---|--------|----|-------------------|------|
| Pair 1 | ο διευθυντής λειτουργεί ως ηγέτης αξιολόγηση του χαρακτήρα της ηγετικής συμπεριφοράς | 3,5770 | 66 | 1,03252 | ,000 |
| | | 3,7917 | 66 | ,82263 | |
| Pair 2 | ευαισθησία-ενδιαφέρον για τους ανθρώπους αξιολόγηση του χαρακτήρα της ηγετικής συμπεριφοράς | 4,2159 | 66 | ,96863 | ,000 |
| | | 3,7917 | 66 | ,82263 | |
| Pair 3 | αυστηρότητα αξιολόγηση του χαρακτήρα της ηγετικής συμπεριφοράς | 3,2071 | 66 | ,96035 | ,000 |
| | | 3,7917 | 66 | ,82263 | |
| Pair 4 | ακεραιότητα αξιολόγηση του χαρακτήρα της ηγετικής συμπεριφοράς | 3,8258 | 66 | ,96871 | ,436 |
| | | 3,7917 | 66 | ,82263 | |
| Pair 5 | ταπεινότητα αξιολόγηση του χαρακτήρα της ηγετικής συμπεριφοράς | 3,7758 | 66 | 1,01709 | ,725 |
| | | 3,7917 | 66 | ,82263 | |

Οι μεταβλητές: «ο διευθυντής λειτουργεί ως ηγέτης» και «αξιολόγηση του χαρακτήρα της ηγετικής συμπεριφοράς» διαφέρουν στατιστικά σημαντικά. Η μέση τιμή της 1^{ης} φανερώνει ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων αξιολογούνται μέτρια προς θετικά

ως προς τη λειτουργία τους ως ηγέτες. Η μεγαλύτερη μέση τιμή της 2^{ης} μεταβλητής φανερώνει ότι ο χαρακτήρας της συμπεριφοράς των διευθυντών, προσδιορίζεται σε μεγαλύτερο βαθμό από τα στοιχεία εκείνα που πρέπει να έχει ο χαρακτήρας μιας ηγετικής συμπεριφοράς.

Έτσι, και από τις δύο μεταβλητές προκύπτει μέτρια προς θετική αξιολόγηση των διευθυντών αναφορικά με τη λειτουργία τους ως ηγέτες και υψηλότερη για την ύπαρξη χαρακτηριστικών που πρέπει να υπάρχουν σε έναν χαρακτήρα ηγετικής συμπεριφοράς. Επιπρόσθετα, από τον έλεγχο μεταξύ των επιμέρους χαρακτηριστικών μιας ηγετικής συμπεριφοράς και της συνολικής εικόνας που συνθέτουν τα χαρακτηριστικά αυτά, προκύπτει ότι:

Αναφορικά με την ευαισθησία- ενδιαφέρον για τους ανθρώπους, οι διευθυντές αξιολογούνται πάνω από τον μέσο όρο και κατά συνέπεια το στοιχείο αυτό είναι κυρίαρχο χαρακτηριστικό της συμπεριφοράς τους.

Αναφορικά με την αυστηρότητα, οι διευθυντές αξιολογούνται κάτω από τον μέσο όρο και κατά συνέπεια το στοιχείο αυτό είναι στοιχείο που υπάρχει σε μικρότερο βαθμό στο χαρακτήρα της συμπεριφοράς τους.

Αναφορικά με την ακεραιότητα και την ταπεινότητα, οι διευθυντές αξιολογούνται όμοια από τον μέσο όρο και κατά συνέπεια το στοιχείο αυτό είναι χαρακτηριστικό της συμπεριφοράς τους. Επιπρόσθετα εφαρμόζοντας χ^2 test, προκύπτει:

ο διευθυντής λειτουργεί ως ηγέτης - ομαδοποιημένη * αξιολόγηση του χαρακτήρα της ηγετικής συμπεριφοράς - ομαδοποιημένη Crosstabulation

% within ο διευθυντής λειτουργεί ως ηγέτης - ομαδοποιημένη

| | | αξιολόγηση του χαρακτήρα της ηγετικής συμπεριφοράς - ομαδοποιημένη | | |
|---|---------------------------------|--|-----------------------|--------|
| | | ηγέτης: καθόλου - λίγο - μέτρια | ηγέτης: αρκετά - πολύ | Total |
| ο διευθυντής λειτουργεί ως ηγέτης - ομαδοποιημένη | ηγέτης: καθόλου - λίγο - μέτρια | 76,3% | 23,7% | 100,0% |
| | ηγέτης: αρκετά - πολύ | 14,3% | 85,7% | 100,0% |
| Total | | 50,0% | 50,0% | 100,0% |

sig=0,000

Εξετάζοντας τον παραπάνω πίνακα είναι φανερό ότι η λειτουργία του διευθυντή ως ηγέτη, συνδυάζεται με την ύπαρξη των στοιχείων που πρέπει να προσδιορίζουν τον χαρακτήρα της ηγετικής συμπεριφοράς.

| | | ο διευθυντής λειτουργεί ως ηγέτης | ευαισθη- σία- ενδιαφέρ- ον για τους ανθρώπο- υς | αυστηρ- ότητα | ακεραι- ότητα | ταπεινότη- τα | αξιολόγησ- η του χαρακτήρα της ηγετικής συμπεριφο- ράς |
|---|--|--|---|----------------------|----------------------|------------------|--|
| θυνητής οργεί ως ηγέτης | Pearson Correlati- on Sig. (2- tailed) | 1 | ,738(**) ,000 | ,474(* *) ,000 | ,838(* *) ,000 | ,845(**) ,000 | ,894(**) ,000 |
| θησία- έρον για τους οπούς | Pearson Correlati- on Sig. (2- tailed) | ,738(**) ,000 | 1 | ,168 ,179 | ,707(* *) ,000 | ,739(**) ,000 | ,824(**) ,000 |
| ηρότητα | Pearson Correlati- on Sig. (2- tailed) | ,474(**) ,000 | ,168 ,179 | 1 | ,429(* *) ,000 | ,371(**) ,002 | ,538(**) ,000 |
| αιότητα | Pearson Correlati- on Sig. (2- tailed) | ,838(**) ,000 | ,707(**) ,000 | ,429(* *) ,000 | 1 | ,876(**) ,000 | ,935(**) ,000 |
| νότητα | Pearson Correlati- on Sig. (2- tailed) | ,845(**) ,000 | ,739(**) ,000 | ,371(* *) ,002 | ,876(* *) ,000 | 1 | ,943(**) ,000 |
| όγηση του κτήρα της κής εριφοράς | Pearson Correlati- on Sig. (2- tailed) | ,894(**) ,000 | ,824(**) ,000 | ,538(* *) ,000 | ,935(* *) ,000 | ,943(**) ,000 | 1 |

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Όμοια, εξετάζοντας τον παραπάνω πίνακα συσχέτισης προκύπτει ότι όλες οι σύνθετες μεταβλητές συσχετίζονται μεταξύ τους στατιστικά σημαντικά. Η συσχέτιση αυτή είναι θετική, δηλαδή, αυξανόμενη η τιμή της μίας μεταβλητής, αυξάνεται η τιμή και της συσχετιζόμενης με αυτή.

Ενέργειες του διευθυντή για το Τ.Ε.

Οι παρακάτω ερωτήσεις ήταν ερωτήσεις ανοιχτού τύπου και κατά συνέπεια δέχονταν περισσότερες από μία απαντήσεις. Οι πίνακες που ακολουθούν είναι πίνακες κατανομής συχνοτήτων και ποσοστών. Ωστόσο, δεδομένης της αποδοχής περισσότερων της μίας απάντησης, οι πίνακες περιέχουν ποσοστά απαντήσεων και ποσοστά εμφάνισης περιπτώσεων. Η πρώτη περίπτωση (ποσοστά απαντήσεων), αθροίζει το σύνολο των απαντήσεων που έχουν δοθεί και επιμερίζει τις απαντήσεις αυτές ανά κατηγορία απάντησης, εξάγοντας το αντίστοιχο ποσοστό κατηγορίας στο σύνολο των απαντήσεων που δόθηκαν. Η δεύτερη περίπτωση (εμφάνιση περιπτώσεων), υπολογίζει το ποσοστό εμφάνισης κάθε κατηγορίας στο σύνολο των ατόμων που απάντησαν.

Επιπρόσθετα, δημιουργήθηκαν τρεις νέες αντίστοιχες διακριτές μεταβλητές με δύο κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία αφορά τις αρνητικές ενέργειες και δράσεις και άρα την αρνητική στάση του διευθυντή, ενώ η δεύτερη τις θετικές και άρα τη θετική στάση. Τα αποτελέσματα των μεταβλητών αυτών παρουσιάζονται παράλληλα.

Αναλυτικά έχουμε:

Πώς υποστηρίζουν οι διευθυντές σήμερα το έργο της Ειδικής Αγωγής, την ένταξη και την παρουσία παιδιών με ειδικές ανάγκες στο σύγχρονο δημοτικό σχολείο.

| | | Responses | | |
|--|---|-----------|---------|------------------|
| | | N | Percent | Percent of Cases |
| Πως υποστηρίζουν οι διευθυντές την ΕΑ(a) | αποδέχονται την ένταξη των παιδιών ΑΜΕΑ | 20 | 24,1% | 38,5% |
| | απαξιώνουν τον ρόλο του εκπαιδευτικού Τ.Ε. | 3 | 3,6% | 5,8% |
| | αρνητικοί σχετικά με την ένταξη των παιδιών | 8 | 9,6% | 15,4% |
| | απομόνωση του Τ.Ε. από το υπόλοιπο σχολείο | 4 | 4,8% | 7,7% |
| | εμπιστοσύνη στον εκπαιδευτικό του Τ.Ε. | 7 | 8,4% | 13,5% |
| | ευαισθητοποίηση του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων | 12 | 14,5% | 23,1% |
| | ποιοτικό περιβάλλον χώρου Τ.Ε. | 9 | 10,8% | 17,3% |
| | ευαισθητοποίηση συλλόγου διδασκόντων | 6 | 7,2% | 11,5% |
| | υποστήριξη του έργου του εκπαιδευτικού Τ.Ε. | 14 | 16,9% | 26,9% |
| Total | | 83 | 100,0% | 159,6% |

τρόπος υποστήριξης διευθυντή

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|----------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid αρνητική στάση | 22 | 32,8 | 32,8 | 32,8 |
| θετική στάση | 45 | 67,2 | 67,2 | 100,0 |
| Total | 67 | 100,0 | 100,0 | |

Το κύριο ποσοστό εμφάνισης εντοπίζεται στην κατηγορία «αποδέχονται την ένταξη των παιδιών ΑΜΕΑ». Η απάντηση αυτή δίνεται από το 38,5% των ερωτώμενων. Η απάντηση αυτή υποκρύπτει θετική ή (κυρίως) αρνητική στάση. Αυτό προκύπτει από συνοδευτικές απαντήσεις που δίνει κάθε ερωτώμενος και οι οποίες προσδιορίζουν τη στάση ως θετική αποδοχή ή ως αναγκαστική αποδοχή.

Σε επόμενη θέση είναι οι κατηγορίες «υποστήριξη του έργου του

εκπαιδευτικού Τ.Ε.» και «ευαισθητοποίηση του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων».

Γενικά θετική στάση παρατηρείται από το 67,2% των διευθυντών, ενώ το υπόλοιπο 32,8% των ερωτηθέντων προσδιόρισε μία τουλάχιστον αρνητική ενέργεια ή στάση για το τμήμα ένταξης από το διευθυντή της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετεί.

Ποιες ενέργειες και ποιες προτάσεις προβάλλει ο διευθυντής σήμερα για την υλικοτεχνική υποδομή, τα κτίρια, τις αίθουσες και τον εξοπλισμό των Τ.Ε.

| | | Responses | | |
|--|--|-----------|---------|------------------|
| | | N | Percent | Percent of Cases |
| ενέργειες και προτάσεις του διευθυντή(α) | θετικοί στην απόκτηση παιδαγωγικού υλικού | 22 | 25,6% | 44,9% |
| | θετικοί στην απόκτηση υλικοτεχνικής υποδομής | 35 | 40,7% | 71,4% |
| | αδυναμία κατάλληλης αίθουσας | 10 | 11,6% | 20,4% |
| | συνεχή θετική προσπάθεια | 4 | 4,7% | 8,2% |
| | ύπαρξη εξωγενών εμποδίων | 3 | 3,5% | 6,1% |
| | αδυναμία υλικοτεχνικής υποδομής | 11 | 12,8% | 22,4% |
| | κατανόηση της κοινωνικής αξίας | 1 | 1,2% | 2,0% |
| Total | | 86 | 100,0% | 175,5% |

ενέργειες διευθυντή σχετικές με την υποδομή

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|----------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid αρνητική στάση | 27 | 40,3 | 40,3 | 40,3 |
| θετική στάση | 40 | 59,7 | 59,7 | 100,0 |
| Total | 67 | 100,0 | 100,0 | |

Το κύριο ποσοστό απαντήσεων εντοπίζεται στην κατηγορία «θετικοί στην απόκτηση υλικοτεχνικής υποδομής». Η απάντηση αυτή δίνεται από το 71,4% των ερωτώμενων. Η απάντηση αυτή υποκρύπτει θετική στάση και κυρίως ενέργειες εξοπλισμού των αιθουσών των Τ.Ε.

Σε επόμενη θέση είναι οι κατηγορίες «θετικοί στην απόκτηση παιδαγωγικού

υλικού», κάτι που φανερώνει τη διάθεση για ολοκληρωμένη υποστήριξη των Τ.Ε. συνδυάζοντας υποδομές και εκπαιδευτικό υλικό.

Τέλος, στις δύο επόμενες θέσεις παρατηρείται καταγραφή αρνητικών αποτελεσμάτων σε σχέση με την υποδομή των Τ.Ε. και συγκεκριμένα ύπαρξη ακατάλληλων αιθουσών και αδυναμιών αναφορικά με τον εξοπλισμό και την ικανοποιητική υλικοτεχνική υποδομή. Αξιοποιώντας τις θετικές ενέργειες ως θετική στάση του διευθυντή αναφορικά με την υποδομή του Τ.Ε. και θεωρώντας την έλλειψη ύπαρξης ικανοποιητικής υποδομής ως αρνητική τελικά στάση απέναντι στα Τ.Ε, προκύπτει ότι το 60% των εκπαιδευτικών των Τ.Ε. αξιολογούν τους διευθυντές των σχολικών μονάδων ως άτομα που έχουν θετική στάση απέναντι στα Τ.Ε, ενώ το υπόλοιπο 40% κατατάσσεται στους διευθυντές με αρνητική στάση.

Ποιες καινοτομίες προτείνει για τους τρόπους διδασκαλίας παιδιών με Ειδικές Ανάγκες

| | | Responses | | |
|------------------------------|--|-----------|---------|------------------|
| | | N | Percent | Percent of Cases |
| καινοτομίες του διευθυντή(α) | ανάπτυξη συνεργασιών με φορείς ένταξης σύγχρονης τεχνολογίας | 2 | 22,2% | 33,3% |
| | επιμόρφωση | 3 | 33,3% | 50,0% |
| | επικοινωνία με οικογένεια | 2 | 22,2% | 33,3% |
| | ομάδες στήριξης με ειδικούς επιστήμονες | 1 | 11,1% | 16,7% |
| | | 1 | 11,1% | 16,7% |
| Total | | 9 | 100,0% | 150,0% |

ενέργειες διευθυντή σχετικές με την καινοτομία

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|----------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid καμία ενέργεια | 61 | 91,0 | 91,0 | 91,0 |
| θετική στάση | 6 | 9,0 | 9,0 | 100,0 |
| Total | 67 | 100,0 | 100,0 | |

Εξετάζοντας τον πρώτο πίνακα, το πόρισμα που εξάγεται δεν αναφέρεται στην κατανομή των ποσοστών ανά κατηγορία απάντησης, αλλά στον αριθμό των απαντήσεων που τελικά συγκεντρώθηκαν.

Από τον πίνακα προκύπτει ότι καταγράφηκαν μόνο εννέα περιπτώσεις, όπου προσδιορίστηκαν καινοτόμες προτάσεις που έγιναν από τους διευθυντές προς τους εκπαιδευτικούς των Τ.Ε. Οι εννέα αυτές προτάσεις αφορούν μόνο 6 άτομα από το σύνολο των 67 ατόμων που αποτελούν το δείγμα. Αυτό σημαίνει ότι στο 91% των περιπτώσεων δηλώνεται ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας δεν διατυπώνει καμία καινοτόμα πρόταση προς τον εκπαιδευτικό της Ε.Α, αναφορικά με τον τρόπο διδασκαλίας ή τη γενική λειτουργία του Τ.Ε.

~~Έλεγχος της εξάρτησης της λειτουργίας ως ηγέτης ή των χαρακτηριστικών της ηγετικής συμπεριφοράς σε σχέση με την υποστήριξη των Τ.Ε.~~

Ακολουθούν έλεγχοι χ^2 – test:

ο διευθυντής λειτουργεί ως ηγέτης - ομαδοποιημένη * τρόπος υποστήριξης διευθυντή

| | | τρόπος υποστήριξης διευθυντή | | Total |
|---|---------------------------------|------------------------------|--------------|--------|
| | | αρνητική στάση | θετική στάση | |
| ο διευθυντής λειτουργεί ως ηγέτης - ομαδοποιημένη | ηγέτης: καθόλου - λίγο - μέτρια | 55,3% | 44,7% | 100,0% |
| | ηγέτης: αρκετά - πολύ | 3,6% | 96,4% | 100,0% |
| Total | | 33,3% | 66,7% | 100,0% |

Sig=,000

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι δύο υποπληθυσμοί: «τιμή έως 4: καθόλου-λίγο-μέτρια» και «τιμή άνω του 4: αρκετά-πολύ» έχουν στατιστικά σημαντική διαφορετική συμπεριφορά σε σχέση με την εξεταζόμενη μεταβλητή. Συγκεκριμένα, στην 1^η κατηγορία εμφανίζεται μεγαλύτερο ποσοστό στην αρνητική στάση (55,3%), ενώ στην 2^η περίπτωση το σύνολο σχεδόν των περιπτώσεων ανήκουν στη θετική στάση (96,4%). Αυτό σημαίνει ότι οι διευθυντές που λειτουργούν ως ηγέτες, εμφανίζουν κυρίως θετική στάση απέναντι σε ενέργειες στήριξης των Τ.Ε.

**ο διευθυντής λειτουργεί ως ηγέτης - ομαδοποιημένη * ενέργειες διευθυντή
σχετικές με την υποδομή**

| | | ενέργειες διευθυντή σχετικές με την υποδομή | | Total |
|---|------------------------------------|---|-----------------|--------|
| | | αρνητική στάση | θετική στάση | |
| ο διευθυντής λειτουργεί ως ηγέτης - ομαδοποιημένη | ηγέτης: καθόλου - λίγο - μέτρια | 60,5% | 39,5% | 100,0% |
| | ηγέτης: αρκετά - πολύ | 14,3% | 85,7% | 100,0% |
| Total | | 40,9% | 59,1% | 100,0% |

Sig=,000

Από τα παραπάνω, προκύπτει ότι οι δύο υποπληθυσμοί: «τιμή έως 4:καθόλου-λίγο-μέτρια» και «τιμή άνω του 4: αρκετά-πολύ» έχουν στατιστικά σημαντική διαφορετική συμπεριφορά σε σχέση με την εξεταζόμενη μεταβλητή. Συγκεκριμένα, στην πρώτη κατηγορία εμφανίζεται μεγαλύτερο ποσοστό στην αρνητική στάση (60,5%), ενώ στη δεύτερη περίπτωση το σύνολο σχεδόν των περιπτώσεων ανήκουν στη θετική στάση (85,7%). Αυτό σημαίνει ότι οι διευθυντές που λειτουργούν ως ηγέτες εμφανίζουν κυρίως θετική στάση απέναντι σε ενέργειες στήριξης υποδομών των Τ.Ε.

**ο διευθυντής λειτουργεί ως ηγέτης - ομαδοποιημένη * ενέργειες διευθυντή
σχετικές με την καινοτομία**

| | | ενέργειες διευθυντή σχετικές με την καινοτομία | | Total |
|---|------------------------------------|--|-----------------|--------|
| | | καμία ενέργεια | θετική στάση | |
| ο διευθυντής λειτουργεί ως ηγέτης - ομαδοποιημένη | ηγέτης: καθόλου - λίγο - μέτρια | 94,7% | 5,3% | 100,0% |
| | ηγέτης: αρκετά - πολύ | 85,7% | 14,3% | 100,0% |
| Total | | 90,9% | 9,1% | 100,0% |

Sig=,204

Από τα παραπάνω, προκύπτει ότι οι δύο υποπληθυσμοί: «τιμή έως 4:καθόλου-λίγο-μέτρια» και «τιμή άνω του 4:αρκετά-πολύ» δεν έχουν διαφορετική συμπεριφορά

σε σχέση με την εξεταζόμενη μεταβλητή παρουσιάζοντας όμοια στάση. Η τάση είναι και στις δύο περιπτώσεις να μην λαμβάνεται καμία ενέργεια που να αφορά καινοτομικές προτάσεις προς το Τ.Ε.

ευαισθησία- ενδιαφέρον για τους ανθρώπους - ομαδοποιημένη * τρόπος υποστήριξης διευθυντή

| | | τρόπος υποστήριξης διευθυντή | | Total |
|--|-------------------------|------------------------------|--------------|--------|
| | | αρνητική στάση | θετική στάση | |
| ευαισθησία- ενδιαφέρον για τους ανθρώπους - ομαδοποιημένη Total | καθόλου - λίγο - μέτρια | 80,0% | 20,0% | 100,0% |
| | αρκετά - πολύ | 19,6% | 80,4% | 100,0% |
| | | 33,3% | 66,7% | 100,0% |

Sig=,000 |

Από τα παραπάνω, προκύπτει ότι αναφορικά με την ευαισθησία οι δύο υποπληθυσμοί, «τιμή έως 4:καθόλου-λίγο-μέτρια» και «τιμή άνω του 4:αρκετά-πολύ», έχουν στατιστικά σημαντική συμπεριφορά σε σχέση με την εξεταζόμενη μεταβλητή. Συγκεκριμένα, στην 1^η κατηγορία εμφανίζεται μεγαλύτερο ποσοστό στην αρνητική στάση (80%), ενώ στην 2^η περίπτωση το σύνολο σχεδόν των περιπτώσεων ανήκουν στην θετική στάση (80,4%). Αυτό σημαίνει ότι οι διευθυντές που έχουν το χαρακτηριστικό της ευαισθησίας, εμφανίζουν κυρίως θετική στάση απέναντι σε ενέργειες στήριξης υποδομών των Τ.Ε.

ευαισθησία- ενδιαφέρον για τους ανθρώπους - ομαδοποιημένη * ενέργειες διευθυντή σχετικές με την υποδομή

| | | ενέργειες διευθυντή σχετικές με την υποδομή | | Total |
|--|-------------------------|---|--------------|--------|
| | | αρνητική στάση | θετική στάση | |
| ευαισθησία- ενδιαφέρον για τους ανθρώπους - ομαδοποιημένη Total | καθόλου - λίγο - μέτρια | 60,0% | 40,0% | 100,0% |
| | αρκετά - πολύ | 35,3% | 64,7% | 100,0% |
| | | 40,9% | 59,1% | 100,0% |

Sig=,080 |

Από τα παραπάνω, προκύπτει ότι αναφορικά με την ευαισθησία οι δύο υποπληθυσμοί, «τιμή έως 4: καθόλου-λίγο-μέτρια» και «τιμή άνω του 4:αρκετά-πολύ», δεν έχουν στατιστικά σημαντική διαφορετική συμπεριφορά σε σχέση με την εξεταζόμενη μεταβλητή. Αυτό σημαίνει ότι οι διευθυντές που έχουν το χαρακτηριστικό της ευαισθησίας, δεν διαφοροποιούνται σε σχέση με την υποστήριξη σε ζητήματα υποδομών.

Ευαισθησία- ενδιαφέρον για τους ανθρώπους - ομαδοποιημένη * ενέργειες διευθυντή σχετικές με την καινοτομία

| | | ενέργειες διευθυντή σχετικές με την καινοτομία | | Total |
|------------------------------|----------------------------|--|-----------------|--------|
| | | καμία ενέργεια | θετική στάση | |
| ευαισθησία- καθόλου - λίγο - | ενδιαφέρον για τους μέτρια | 100,0% | | 100,0% |
| ανθρώπους - αρκετά - πολύ | ομαδοποιημένη | 88,2% | 11,8% | 100,0% |
| Total | | 90,9% | 9,1% | 100,0% |

Sig=,198

Από τα παραπάνω, προκύπτει ότι αναφορικά με την ευαισθησία οι δύο υποπληθυσμοί, «τιμή έως 4: καθόλου-λίγο-μέτρια» και «τιμή άνω του 4:αρκετά-πολύ», δεν έχουν διαφορετική συμπεριφορά σε σχέση με την εξεταζόμενη μεταβλητή, παρουσιάζοντας όμοια στάση. Η τάση είναι και στις δύο περιπτώσεις να μην λαμβάνεται καμία ενέργεια που να αφορά καινοτομικές προτάσεις προς το Τ.Ε.

αυστηρότητα- ομαδοποιημένη * τρόπος υποστήριξης διευθυντή

| | | τρόπος υποστήριξης διευθυντή | | Total |
|-------------------------------|----------------------|---------------------------------|-----------------|--------|
| | | αρνητική στάση | θετική στάση | |
| αυστηρότητα- καθόλου - λίγο - | ομαδοποιημένη μέτρια | 37,5% | 62,5% | 100,0% |
| | αρκετά - πολύ | 22,2% | 77,8% | 100,0% |
| Total | | 33,3% | 66,7% | 100,0% |

Sig=,191

αυστηρότητα- ομαδοποιημένη * ενέργειες διευθυντή σχετικές με την υποδομή

| | | ενέργειες διευθυντή σχετικές με την υποδομή | | |
|-------------------------------|----------------------------|---|-----------------|--------|
| | | αρνητική στάση | θετική στάση | Total |
| αυστηρότητα- ομαδοποιημένη | καθόλου - λίγο - μέτρια | 43,8% | 56,3% | 100,0% |
| | αρκετά - πολύ | 33,3% | 66,7% | 100,0% |
| Total | | 40,9% | 59,1% | 100,0% |

Sig=,316 |

αυστηρότητα- ομαδοποιημένη * ενέργειες διευθυντή σχετικές με την καινοτομία

| | | ενέργειες διευθυντή σχετικές με την καινοτομία | | |
|-------------------------------|----------------------------|--|-----------------|--------|
| | | καμία ενέργεια | θετική στάση | Total |
| αυστηρότητα- ομαδοποιημένη | καθόλου - λίγο - μέτρια | 91,7% | 8,3% | 100,0% |
| | αρκετά - πολύ | 88,9% | 11,1% | 100,0% |
| Total | | 90,9% | 9,1% | 100,0% |

Sig=,526 |

Από τα παραπάνω, προκύπτει ότι αναφορικά με την αυστηρότητα οι δύο υποπληθυσμοί, «τιμή έως 4: καθόλου-λίγο-μέτρια» και «τιμή άνω του 4:αρκετά-πολύ», δεν παρουσιάζουν διαφορετική συμπεριφορά σε σχέση με τις εξεταζόμενες μεταβλητές, παρουσιάζοντας όμοια στάση.

ακεραιότητα - ομαδοποιημένη * τρόπος υποστήριξης διευθυντή

| | | τρόπος υποστήριξης διευθυντή | | |
|--------------------------------|----------------------------|---------------------------------|-----------------|--------|
| | | αρνητική στάση | θετική στάση | Total |
| ακεραιότητα - ομαδοποιημένη | καθόλου - λίγο - μέτρια | 60,0% | 40,0% | 100,0% |
| | αρκετά - πολύ | 11,1% | 88,9% | 100,0% |
| Total | | 33,3% | 66,7% | 100,0% |

Sig=,000 |

Από τα παραπάνω, προκύπτει ότι αναφορικά με την ακεραιότητα οι δύο

υποπληθυσμοί, «τιμή έως 4: καθόλου-λίγο-μέτρια» και «τιμή άνω του 4:αρκετά-πολύ», έχουν στατιστικά σημαντική συμπεριφορά σε σχέση με την εξεταζόμενη μεταβλητή. Συγκεκριμένα, στην πρώτη κατηγορία εμφανίζεται μεγαλύτερο ποσοστό στην αρνητική στάση (60%), ενώ στη δεύτερη περίπτωση το μεγαλύτερο ποσοστό των περιπτώσεων ανήκουν στη θετική στάση (88,9%). Αυτό σημαίνει ότι οι διευθυντές που έχουν το χαρακτηριστικό της ακεραιότητας εμφανίζουν κυρίως θετική στάση απέναντι σε ενέργειες στήριξης των Τ.Ε.

ακεραιότητα - ομαδοποιημένη * ενέργειες διευθυντή σχετικές με την υποδομή

| | | ενέργειες διευθυντή σχετικές με την υποδομή | | |
|--------------------------------|----------------------------|---|-----------------|--------|
| | | αρνητική στάση | θετική στάση | Total |
| ακεραιότητα - ομαδοποιημένη | καθόλου - λίγο - μέτρια | 53,3% | 46,7% | 100,0% |
| | αρκετά - πολύ | 30,6% | 69,4% | 100,0% |
| Total | | 40,9% | 59,1% | 100,0% |

Sig=,052

Από τα παραπάνω, προκύπτει ότι αναφορικά με την ακεραιότητα οι δύο υποπληθυσμοί, «τιμή έως 4: καθόλου-λίγο-μέτρια» και «τιμή άνω του 4:αρκετά-πολύ», δεν έχουν στατιστικά σημαντική διαφορετική συμπεριφορά σε σχέση με την εξεταζόμενη μεταβλητή. Αυτό σημαίνει ότι οι διευθυντές ανεξάρτητα από την ακεραιότητα που τους χαρακτηρίζει, δεν διαφοροποιούνται ως προς τις ενέργειες σχετικές με την υποδομή.

ακεραιότητα - ομαδοποιημένη * ενέργειες διευθυντή σχετικές με την καινοτομία

| | | ενέργειες διευθυντή σχετικές με την καινοτομία | | |
|--------------------------------|----------------------------|--|-----------------|--------|
| | | καμία ενέργεια | θετική στάση | Total |
| ακεραιότητα - ομαδοποιημένη | καθόλου - λίγο - μέτρια | 100,0% | | 100,0% |
| | αρκετά - πολύ | 83,3% | 16,7% | 100,0% |
| Total | | 90,9% | 9,1% | 100,0% |

Sig=,021 |

Από τα παραπάνω, προκύπτει ότι οι δύο υποπληθυσμοί: «τιμή έως 4:καθόλου-λίγο-μέτρια» και «τιμή άνω του 4:αρκετά-πολύ», εμφανίζουν στατιστικά σημαντικά συμπεριφορά σε σχέση με την εξεταζόμενη μεταβλητή. Συγκεκριμένα, το σύνολο των καινοτομικών προτάσεων δίνεται από τους διευθυντές που χαρακτηρίζονται από την ακεραιότητά τους σε μεγάλο βαθμό, βελτιώνοντας έτσι τη θέση τους σε σχέση με τους υπόλοιπους.

ταπεινότητα - ομαδοποιημένη * τρόπος υποστήριξης διευθυντή

| | | τρόπος υποστήριξης διευθυντή | | |
|--------------------------------|----------------------------|---------------------------------|-----------------|--------|
| | | αρνητική στάση | θετική στάση | Total |
| ταπεινότητα - ομαδοποιημένη | καθόλου - λίγο - μέτρια | 58,6% | 41,4% | 100,0% |
| | αρκετά - πολύ | 13,5% | 86,5% | 100,0% |
| Total | | 33,3% | 66,7% | 100,0% |

Sig=,000 |

Από τα παραπάνω, προκύπτει ότι αναφορικά με την ταπεινότητα οι δύο υποπληθυσμοί, «τιμή έως 4: καθόλου-λίγο-μέτρια» και «τιμή άνω του 4:αρκετά-πολύ», έχουν στατιστικά σημαντική διαφορετική συμπεριφορά σε σχέση με την εξεταζόμενη μεταβλητή. Συγκεκριμένα, στην πρώτη κατηγορία εμφανίζεται μεγαλύτερο ποσοστό στην αρνητική στάση (58,6%), ενώ στη δεύτερη περίπτωση το μεγαλύτερο ποσοστό των περιπτώσεων ανήκουν στη θετική στάση (86,5%). Αυτό σημαίνει ότι οι διευθυντές που έχουν το χαρακτηριστικό της ταπεινότητας εμφανίζουν κυρίως θετική στάση απέναντι σε ενέργειες στήριξης των Τ.Ε.

ταπεινότητα - ομαδοποιημένη * ενέργειες διευθυντή σχετικές με την υποδομή

| | | ενέργειες διευθυντή σχετικές με την υποδομή | | |
|--------------------------------|---------------------------|---|-----------------|--------|
| | | αρνητική στάση | θετική στάση | Total |
| ταπεινότητα - ομαδοποιημένη | καθόλου - λίγο | 51,7% | 48,3% | 100,0% |
| | - μέτρια αρκετά - πολύ | 32,4% | 67,6% | 100,0% |
| Total | | 40,9% | 59,1% | 100,0% |
| Sig=,092 | | | | |

Από τα παραπάνω, προκύπτει ότι αναφορικά με την ταπεινότητα οι δύο υποπληθυσμοί, «τιμή έως 4: καθόλου-λίγο-μέτρια» και «τιμή άνω του 4:αρκετά-πολύ» δεν έχουν στατιστικά σημαντική συμπεριφορά σε σχέση με την εξεταζόμενη μεταβλητή. Αυτό σημαίνει ότι οι διευθυντές ανεξάρτητα από την ταπεινότητα που τους χαρακτηρίζει, δεν διαφοροποιούνται ως προς τις ενέργειες σχετικές με την υποδομή.

ταπεινότητα - ομαδοποιημένη * ενέργειες διευθυντή σχετικές με την καινοτομία

| | | ενέργειες διευθυντή σχετικές με την καινοτομία | | |
|--------------------------------|---------------------------|--|-----------------|--------|
| | | καμία ενέργεια | θετική στάση | Total |
| ταπεινότητα - ομαδοποιημένη | καθόλου - λίγο | 96,6% | 3,4% | 100,0% |
| | - μέτρια αρκετά - πολύ | 86,5% | 13,5% | 100,0% |
| Total | | 90,9% | 9,1% | 100,0% |
| Sig=,165 | | | | |

Από τα παραπάνω, προκύπτει ότι αναφορικά με την ταπεινότητα οι δύο υποπληθυσμοί, «τιμή έως 4: καθόλου-λίγο-μέτρια» και «τιμή άνω του 4:αρκετά-πολύ», δεν παρουσιάζουν διαφορετική συμπεριφορά σε σχέση με τις εξεταζόμενες μεταβλητές, παρουσιάζοντας όμοια στάση η οποία χαρακτηρίζεται από την λήψη κυρίως καμίας ενέργειας.

αξιολόγηση του χαρακτήρα της ηγετικής συμπεριφοράς - ομαδοποιημένη *
τρόπος υποστήριξης διευθυντή

| | | τρόπος υποστήριξης διευθυντή | | Total |
|--|---------------------------------|------------------------------|--------------|--------|
| | | αρνητική στάση | θετική στάση | |
| αξιολόγηση του χαρακτήρα της ηγετικής συμπεριφοράς - ομαδοποιημένη | ηγέτης: καθόλου - λίγο - μέτρια | 57,6% | 42,4% | 100,0% |
| | ηγέτης: αρκετά - πολύ | 9,1% | 90,9% | 100,0% |
| Total | | 33,3% | 66,7% | 100,0% |

Sig=,000

Από τα παραπάνω, προκύπτει ότι αναφορικά με το χαρακτήρα της ηγετικής συμπεριφοράς οι δύο υποπληθυσμοί, «τιμή έως 4: καθόλου-λίγο-μέτρια» και «τιμή άνω του 4:αρκετά-πολύ», έχουν στατιστικά σημαντική διαφορετική συμπεριφορά σε σχέση με την εξεταζόμενη μεταβλητή. Συγκεκριμένα, στην πρώτη κατηγορία εμφανίζεται μεγαλύτερο ποσοστό στην αρνητική στάση (57,6%), ενώ στη δεύτερη περίπτωση το μεγαλύτερο ποσοστό των περιπτώσεων ανήκουν στη θετική στάση (90,9%). Αυτό σημαίνει ότι οι διευθυντές που έχουν στοιχεία που προϋποθέτει ο χαρακτήρας της ηγετικής συμπεριφοράς, εμφανίζουν κυρίως θετική στάση απέναντι σε ενέργειες στήριξης των Τ.Ε.

αξιολόγηση του χαρακτήρα της ηγετικής συμπεριφοράς - ομαδοποιημένη *
ενέργειες διευθυντή σχετικές με την υποδομή

| | | ενέργειες διευθυντή σχετικές με την υποδομή | | Total |
|--|---------------------------------|---|--------------|--------|
| | | αρνητική στάση | θετική στάση | |
| αξιολόγηση του χαρακτήρα της ηγετικής συμπεριφοράς - ομαδοποιημένη | ηγέτης: καθόλου - λίγο - μέτρια | 51,5% | 48,5% | 100,0% |
| | ηγέτης: αρκετά - πολύ | 30,3% | 69,7% | 100,0% |
| Total | | 40,9% | 59,1% | 100,0% |

Sig=,066

Αντίθετα από τα παραπάνω, προκύπτει ότι αναφορικά με το χαρακτήρα της ηγετικής συμπεριφοράς οι δύο υποπληθυσμοί: «τιμή έως 4: καθόλου-λίγο-μέτρια»

και «τιμή άνω του 4:αρκετά-πολύ», δεν έχουν στατιστικά σημαντική συμπεριφορά σε σχέση με την εξεταζόμενη μεταβλητή. Αυτό σημαίνει ότι οι διευθυντές που έχουν στοιχεία που προϋποθέτει ο χαρακτήρας της ηγετικής συμπεριφοράς, δεν εμφανίζουν διαφορετική στάση από το σύνολο των διευθυντών σε σχέση με την υποστήριξη της υποδομής των Τ.Ε.

**αξιολόγηση του χαρακτήρα της ηγετικής συμπεριφοράς - ομαδοποιημένη *
ενέργειες διευθυντή σχετικές με την καινοτομία**

| | | ενέργειες διευθυντή σχετικές με την καινοτομία | | Total |
|--|--|--|-----------------|--------|
| | | καμία ενέργεια | θετική στάση | |
| αξιολόγηση του χαρακτήρα της ηγετικής συμπεριφοράς - ομαδοποιημένη | ηγέτης: καθόλου - λίγο - μέτρια ηγέτης: αρκετά - πολύ | 97,0% | 3,0% | 100,0% |
| | | 84,8% | 15,2% | 100,0% |
| Total | | 90,9% | 9,1% | 100,0% |

Sig=,098 |

Τέλος, από τα παραπάνω προκύπτει ότι αναφορικά με τον χαρακτήρα της ηγετικής συμπεριφοράς οι δύο υποπληθυσμοί, «τιμή έως 4: καθόλου-λίγο-μέτρια» και «τιμή άνω του 4: αρκετά-πολύ, δεν παρουσιάζουν διαφορετική συμπεριφορά σε σχέση με τις εξεταζόμενες μεταβλητές, παρουσιάζοντας όμοια στάση η οποία χαρακτηρίζεται από την λήψη κυρίως καμίας ενέργειας.

Κεφάλαιο 6

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Αναφορικά με τη στήριξη έργου παρατηρείται ότι έχουμε θετική στάση από το 67,2% των διευθυντών, ενώ το υπόλοιπο 32,8% των ερωτηθέντων προσδιόρισε μια τουλάχιστον αρνητική ενέργεια ή στάση για το τμήμα ένταξης από το διευθυντή της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετεί. Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά και άρα η ερευνητική μας υπόθεση επιβεβαιώνεται, $67,2 > 32,8$ ως μεγαλύτερο ποσοστό. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, το αποτέλεσμα αυτό υποστηρίζεται τόσο από τις έρευνες των Gersten, Gillman, Morvant & Billingsley (1995), Billingsley et al. (1995), Benz et al. (2000) και Gersten et al. (2001) που απέδειξαν ότι οι διευθυντές που εστίασαν πάνω στα εκπαιδευτικά ζητήματα, κατέδειξαν υποστήριξη για την ειδική εκπαίδευση και παρείχαν υψηλής ποιότητας επαγγελματική ανάπτυξη για τους δασκάλους, παράγοντας αυξανόμενα αποτελέσματα για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες. Έτσι, το μέγεθος της διευθυντικής υποστήριξης επηρεάζει το μέγεθος κατά το οποίο δάσκαλοι και ειδικοί αναπτύσσουν και πραγματοποιούν παρεμβάσεις σχεδιασμένες για να βελτιώσουν τη σχολική απόδοση (Noell & Witt, 1999; Embich, 2001). Όσο και από την έρευνα του Hyatt (1987), που υποστηρίζει ότι η θετική στάση του διευθυντή είναι ο βασικός παράγοντας για τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής σε όλες τις πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας τους. Πράγματι, ο διευθυντής είναι υπεύθυνος για την εκπαίδευση όλων των παιδιών στο σχολικό χώρο που διοικεί (Van Horn et al., 1992), αφού έχει την κατάρτιση και την ευθύνη για την υλοποίηση κάθε είδους δραστηριότητας που αποσκοπεί στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Οι αξίες και οι υποστηρικτικές ενέργειες διευθυντών και εκπαιδευτικών που επιτυγχάνονται μεσολαβητικά από τη σχολική κουλτούρα, επηρεάζουν την αίσθηση των ειδικών εκπαιδευτών για τη συναδελφική υποστήριξη (Billingsley & Cross, 1991; Brownell & Smith, 1993; Billingsley, 1993).

Οι διευθυντές ενθαρρύνουν τη συνεργασία και επικοινωνία, διαβεβαιώνοντας δασκάλους και ειδικούς για τον χρόνο που θα έχουν να προγραμματίσουν και να διευθετήσουν εκπαιδευτικές αναγκαιότητες της τάξης (Walther – Thomas et al, 2000), κατανοούν τη σπουδαιότητα καλά σχεδιασμένων μορφωτικών εργασιακών περιβαλλόντων και μπορούν να διευκολύνουν την ανάπτυξη μαθητικών

εγκαταστάσεων και ειδικών καθηκόντων που εκπροσωπούν επ' ακριβώς τις μαθητικές ανάγκες υποστήριξης (NAESP, 2002). Στόχος του κάθε διευθυντή και σκοπός κάθε σχολείου είναι η ανάπτυξη ομάδας και πνεύματος συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής – ειδικής αγωγής (Van Horn, 1989). Αυτή η διαδικασία προγραμματισμού των διευθυντών να λειτουργούν ως μια αποτελεσματική μονάδα εξασφαλίζει τις καλύτερες αποφάσεις και την αποτελεσματική υλοποίηση αυτών. Αυτό συμβαίνει, επειδή υπάρχουν αλλά και αναπτύσσονται μεταξύ διευθυντή και όλου του εκπαιδευτικού προσωπικού πολλές ιδέες όπως, αλληλοϋποστήριξη, αλληλεγγύη, άμιλλα, εμπιστοσύνη, συνεργασία και αμοιβαία προσαρμογή (Μπουραντάς, 2005).

Υπάρχει όμως και ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό (32,8%), - τρεις στους δέκα- όπου έχουν αρνητική στάση για το Τ.Ε., αφού όχι μόνο δεν το υποστηρίζουν αλλά λειτουργούν και αρνητικά. Αυτό ερμηνεύεται μέσα από έρευνες που το καταδεικνύουν ότι οι περισσότεροι διευθυντές στερούνται της εργασιακής εμπειρίας – αφού η ειδική εκπαίδευση ανατίθεται σε πρωτάρηδες άπειρους διευθυντές – που χρειάζεται για να ηγηθούν των σχολικών προσπαθειών, προκειμένου να δημιουργηθούν μορφωτικά περιβάλλοντα που θα δίνουν έμφαση στην ακαδημαϊκή επιτυχία μαθητών με μαθησιακά προβλήματα και αναπηρίες (Katsiyannis, Conderman & Franks, 1996; Parker & Day, 1997). Σε μια πρόσφατη μελέτη, οι διευθυντές αναγνώρισαν ως μεγαλύτερή τους ανάγκη τη βοήθεια πληροφόρησης, προκειμένου να εφαρμόσουν επιτυχή προγράμματα ειδικής εκπαίδευσης (Di Paola & Tschannen – Moran, 2003) και γνώσεις των νόμων και πρακτικών ειδικής αγωγής (Kavale & Fomenn, 2000). Μια άλλη πιθανή ερμηνεία αποδίδεται στον τρόπο επιλογής των διευθυντών, αφού τα κριτήρια με βάση το θεωρητικό πλαίσιο καταδεικνύουν ότι η επιλογή δεν μπορεί να είναι αξιοκρατική και αξιόπιστη, σύμφωνα με τις απαιτήσεις και ανάγκες της θέσης που διακυβεύεται (Κουτούζης, 2001; Γεωργογιάννης, 2005). Επίσης, η δυσaréσκειά τους βασισμένη στην πεποίθηση ότι οι σπουδαστές με ειδικές ανάγκες απαιτούν ένα δυσανάλογο χρονικό διάστημα και πολύτιμους πόρους και την πεποίθηση ότι αυτοί οι σπουδαστές πρέπει να εκπαιδευτούν σ' άλλα διαχωρισμένα περιβάλλοντα, ωθούν τους διευθυντές σε αρνητικές τοποθετήσεις απέναντι στη συνεκπαίδευση (Goor & Schwenn, 1955).

Εξετάζοντας τώρα την υποστήριξη του έργου με την ηγεσία, προκύπτει ότι οι διευθυντές που λειτουργούν ως ηγέτες εμφανίζουν κυρίως θετική στάση (86,4%) απέναντι σε ενέργειες στήριξης των Τ.Ε. και άρα η διερευνητική μας υπόθεση

επιβεβαιώνεται, αφού η εκπαιδευτική ηγεσία ως ανεξάρτητη μεταβλητή ταξινομείται στον αριθμό ένα που συνδέεται με τα αποτελεσματικά σχολεία (Kirner, Vautour & Vautour, 1992; Algozzine, Ysseldyke & Campbell, 1994) και ο διευθυντής είναι ο εκπαιδευτικός ηγέτης για όλα τα προγράμματα μέσα στο σχολείο, συμπεριλαμβανομένων και των υπηρεσιών της ειδικής εκπαίδευσης (Van Horn, Burello & Declue, 1992). Έτσι, ο εκπαιδευτικός ηγέτης διαμορφώνει το σχολικό κλίμα ανάλογα και επηρεάζει τις εκπαιδευτικές πρακτικές στην πραγματικότητα, αφού ο βασικός προάγγελος επιτυχίας κάθε δραστηριότητας ειδικής εκπαίδευσης είναι η στάση του εκπαιδευτικού ηγέτη απέναντι σ' αυτή (Liebfried, 1984). Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες ξέρουν πώς να χτίσουν θετικές σχέσεις που αυξάνουν το κοινωνικό κεφάλαιο των σχολείων τους (Coleman, 1990). Δημιουργώντας και στηρίζοντας δίκτυα σχέσεων που διευκολύνουν το διάλογο, την υποστήριξη και την κατανομή αρμοδιοτήτων μεταξύ δασκάλων, μαθητών και οικογενειών, το κοινωνικό κεφάλαιο μεγαλώνει καθώς όλοι οι εμπλεκόμενοι εργάζονται μαζί για το καλό όλων των μαθητών συμπεριλαμβανομένων κι αυτών με ειδικές ανάγκες. Τα δίκτυα αυτά είναι κρίσιμα για την μόνιμη επιτυχία των προσπαθειών της ειδικής εκπαίδευσης (Miller et al., 1999; Bateman & Bateman, 2001).

Χτίζοντας εμπιστοσύνη, βελτιώνοντας και αυξάνοντας την επικοινωνία και μοιράζοντας με τη σχολική κοινότητα γνώσεις και ικανότητες για αποτελεσματικούς τρόπους που θα υπηρετούν όλους τους μαθητές, η συνεργασία της ομαδικής δουλειάς είναι προς όφελος όλων των συμμετεχόντων (Wasley, Hampel & Clark, 1997). Ο διευθυντής – ηγέτης δίνει έμφαση στη διδασκαλία και θεωρεί το σχολείο του αποτελεσματικό, αφού είναι σε θέση να δείξει ότι σ' αυτό συνυπάρχουν τόσο η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης όσο και οι ίσες ευκαιρίες για όλους, δηλαδή η ισότητα (Lezotte, 1989). Οι διευθυντές που αναγνωρίζουν την υπευθυνότητα μάθησης για όλους τους μαθητές και υπηρετούν ως εκπαιδευτικοί ηγέτες για όλο το προσωπικό, βελτιώνουν τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (NAESP, 2001). Έχουν ικανότητες διαχείρισης και ηγεσίας που θα τους παρέχουν τη δυνατότητα να προσλαμβάνουν, να επιτηρούν και να καθοδηγούν ικανά άτομα που θα δεσμευτούν για την ακαδημαϊκή αρτιότητα όλων των μαθητών (Heifetz, 1994), αλλά και γνώση οργανωτικών δομών π.χ. ομαδική αλληλεπίδραση (Huges, 1999). Εστιάζονται στα συλλογικά ενδιαφέροντα της ομάδας και εδράζονται στις εθιμικές και ηθικές αξίες του κοινωνικού περιβάλλοντος, ώστε να δημιουργούν ευκαιρίες στις σχολικές κοινότητες κοινωνικά δίκαιες και βαθιά δημοκρατικές

(Shields, 2004). Έχουν ένα όραμα για το σχολείο τους, δημιουργούν συνθήκες που επιτρέπουν την επίτευξη στόχων, αναπτύσσουν κάθε είδους συνεργασίες, παρακινούν, εμπυχώνουν και ενεργοποιούν τους συνεργάτες τους (Morgan, 1996) για τη σχολική και κοινωνική ανάπτυξη όλων των μαθητών. Ο προγραμματισμός αποτελεί βασική λειτουργία του διευθυντή που συνδέεται άμεσα με την αποτελεσματική υλοποίηση του έργου. Έτσι, οι διευθυντές προγραμματίζουν ή εκτελούν τον προγραμματισμό τους συμπεριλαμβάνοντας κι αυτόν για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες, ώστε να δημιουργηθεί με τους γονείς και τη σχολική κοινότητα ένα κοινό όραμα του τρόπου με τον οποίον όλοι οι μαθητές θα εκπαιδευτούν (Beninghof & Singer, 1995). Ο διευθυντής που υποστηρίζει το έργο του Τ.Ε., διαδραματίζει, επίσης, και βασικό ρόλο στην αλλαγή της σχολικής κουλτούρας σε ενταξιακή κουλτούρα (Patterson & Protheroe, 2001), στην κατανόηση της οποίας δυο παράγοντες είναι βασικοί: οι κύριες απόψεις και ο ρόλος του μέσα στο σχολείο (Welch et al., 2001) και το κατά πόσο καλά το σχολείο ικανοποιεί τις ανάγκες όλων των μαθητών (Dodd, 2000). Η αποτελεσματική αυτή διεύθυνση περιλαμβάνει την εμπιστοσύνη και συνεργασία με τον σύλλογο διδασκόντων και τους γονείς (Sussel, Carr & Hartman, 1996), όπου σ' ένα τέτοιο συνεργάσιμο και επικοινωνιακό σχολείο, οι διευθυντές καθιερώνουν μια κοινή γλώσσα, παρέχουν ανατροφοδότηση, συζητούν για υλικά σχεδίων και καταδεικνύουν τα νέα καινοτόμα υλικά, τις τεχνικές ή στρατηγικές μέσω της ικανότητας των συνεδριάσεων και της ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης (Roy & O' Brien, 1991).

Παρατηρούμε, επίσης, ότι ο διευθυντής που λειτουργεί ως ηγέτης σε μέτριο ή χαμηλό βαθμό έχει κυρίως αρνητική στάση στο Τ.Ε., αφού η κατανομή του ποσοστού είναι 85,3%. Αυτό οφείλεται στην έλλειψη ουσιαστικών ικανοτήτων ή σε ανεπαρκή ηγετικά χαρακτηριστικά με αποτέλεσμα να εμφανίζεται μια ψυχολογική πίεση, η οποία οδηγεί σε αρνητικές συμπεριφορές και αυτές με τη σειρά τους σε αποτυχία (Μπουραντάς, 2002) ή στην αδυναμία αποτελεσματικής διοίκησης, αφού ο αλαζόνας ηγέτης απορροφημένος από τη μεγάλη εικόνα και την υπέρμετρη φιλοδοξία δεν ασχολείται με θεμελιώδεις λειτουργίες-έργα και ουσιώδεις λεπτομέρειες που συνδέονται άμεσα με την επίτευξη βραχυπρόθεσμων αποτελεσμάτων. Έτσι αυτός ο διευθυντής – ηγέτης όχι μόνο δεν είναι αρωγός στο δάσκαλό του Τ.Ε. αλλά του είναι εμπόδιο και μεγάλο πρόβλημα στη δουλειά του.

Εξετάζοντας, επίσης, την υποστήριξη του έργου με την ηγεσία, προκύπτει ότι οι διευθυντές που έχουν στοιχεία που προϋποθέτει ο χαρακτήρας της ηγετικής

συμπεριφοράς εμφανίζουν κυρίως θετική στάση απέναντι σε ενέργειες στήριξης του Τ.Ε. και επομένως, η σύνθετη μεταβλητή του χαρακτήρα της ηγετικής συμπεριφοράς επιβεβαιώνει το διερευνητικό ερώτημα. Αναλυτικότερα, η ευαισθησία, η ακεραιότητα και η ταπεινότητα συνδέονται με τη θετική στάση και μόνο το χαρακτηριστικό της αυστηρότητας δεν φαίνεται να την επηρεάζει.

Οι διευθυντές οι οποίοι εμφανίζουν χαμηλή μέση τιμή κάτω από 4 στο δεύτερο ερωτηματολόγιο, εμφανίζουν και υψηλά ποσοστά (57,6%) αρνητικής στάσης στο έργο του Τ.Ε. Αντίθετα, αυτοί που εμφανίζουν υψηλή μέση τιμή κατατάσσονται (50,5%) σε θετική στάση, που σημαίνει ότι επιβάλλεται η επιλογή διευθυντή –ειδικά στον ευαίσθητο χώρο της ειδικής αγωγής- να γίνεται όχι μόνο με αξιοκρατικά κριτήρια αλλά και κάνοντας χρήση των τεχνικών της περιγραφής και της περιγραφής των προσόντων που απαιτεί η συγκεκριμένη ειδική θέση (Σαΐτης, 2005).

Οι διευθυντές -ηγέτες διακρίνονται από ευαισθησία στο τραύμα που πολλοί γονείς δοκιμάζουν όταν το παιδί τους ονομάζεται και αναφέρεται στην ειδική εκπαίδευση και η επιτυχής επικοινωνία είναι το κλειδί στην ανάμειξη των γονέων στο σχεδιασμό και τη στήριξη των αποτελεσματικών προγραμμάτων (Alper et al, 1996). Η ευαισθησία που χαρακτηρίζει το διευθυντή – ηγέτη εκφράζει την κατανόηση των συναισθημάτων, των φιλοδοξιών αλλά και των αναγκών των μελών της σχολικής κοινότητας (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000). Ερευνητικά δεδομένα έδειξαν ότι υπάρχει μεγάλη σχέση μεταξύ της συμπεριφοράς του διευθυντή και θετικής στάσης των μαθητών απέναντι στο σχολείο (Kent, 1989: 32). Δημιουργεί στο σχολείο ένα κλίμα σύμπνοιας, αντιμετωπίζει τις συγκρούσεις με ποικίλες τεχνικές διευθέτησής τους και είναι ευαίσθητος στις προσωπικές σχέσεις του με τους άλλους, στις πράξεις ή και τις παραλήψεις και τις συνέπειές τους (Hall & George, 1999; Σαΐτης, 2002:231). Η ευαισθησία που δείχνει ο ηγέτης για τους ανθρώπους δεν έχει σημασία τόσο ως προσωπικό συναίσθημα όσο ως συμπεριφορά που γίνεται αντιληπτή από τους άλλους. Δεν αρκεί να αισθάνεται το ενδιαφέρον για τον άλλον, αλλά πρέπει να του το δείχνει μέσω πράξεων και ενεργειών, διότι η στάση του απέναντί του εξαρτάται από αυτό που εκείνος αντιλαμβάνεται και αισθάνεται (Μπουραντάς, 2005:239).

Μια από τις βασικές κατηγορίες προσόντων κάθε ηγετικού στελέχους είναι η ακεραιότητα, δηλαδή η τιμιότητα του ηγέτη- προϊστάμενου απέναντι στον εαυτό του, στον εργοδότη και στους συνεργάτες του με αίσθημα ευθύνης και δικαιοσύνης (Κανελλόπουλος, 1990:45). Η οικοδόμηση εμπιστοσύνης είναι κρίσιμη για την αποτελεσματική ηγεσία, αφού χωρίς αυτήν δεν μπορεί να κερδίσει κανέναν. Οι

διευθυντές χτίζουν την εμπιστοσύνη μέσω της κατανόησης και της τιμιότητας (Schwenn, 1994; Goor, 1995). Έτσι ο διευθυντής – ηγέτης μπορεί να δημιουργήσει ένα κλίμα ειλικρίνειας, πειραματισμού και αλλαγής (Mayer, 1982), όπου τα απαραίτητα χαρακτηριστικά θα είναι η υπομονή, η ακεραιότητα, η τιμιότητα, η προσαρμοστικότητα, η δημιουργικότητα, η φαντασία, η ειλικρίνεια και η αίσθηση του χιούμορ (Goor & Schwenn, 1995). Παρότι η ακεραιότητα είναι αποτέλεσμα στοιχείων της προσωπικότητας του ηγέτη, δηλαδή εσωτερικών πεποιθήσεων και αξιών, εκφράζεται όμως μέσω της ηγετικής συμπεριφοράς του όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από τους συνεργάτες του. Η ακεραιότητα ως βάση της εμπιστοσύνης δεν είναι ζήτημα του «είναι ακέραιος» αλλά του «συμπεριφέρεται ακέραια» (Μπουραντάς, 2005). Πράγματι, οι διευθυντές προσπαθούν να κερδίσουν την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών τους με την ακεραιότητα του χαρακτήρα τους, της οποίας κύρια στοιχεία είναι η αξιοπιστία, η συνέπεια, η διαφάνεια, η ειλικρίνεια, η εντιμότητα και η αντικειμενικότητα. Έχουν σταθερά πιστεύω και αρχές και προσπαθούν να έχουν δίκαιη συμπεριφορά προς όλους (Μπουραντάς, 2005). Τους διακρίνει η ταπεινότητα- σεμνότητα και μια ισχυρή θέληση –πείσμα να φτιάξουν ένα καλό σχολείο. Ο Collins (2001), υποστηρίζει με εμπειρικά δεδομένα την ταπεινότητα- σεμνότητα ως βασικό χαρακτηριστικό του ηγέτη. Σύμφωνα με τα συμπεράσματα της ερευνητικής του ομάδας, οι ηγέτες που δημιούργησαν εξαιρετικές επιχειρήσεις διακρίνονται από την ταυτόχρονη και παράδοξη σ' ένα βαθμό ύπαρξη δύο χαρακτηριστικών. Από τη μια τους διακρίνει η ταπεινότητα και από την άλλη μια ισχυρή θέληση –πείσμα να δημιουργήσουν εξαιρετικές επιχειρήσεις. Είναι ευγενικοί, γαλήνιοι, ταπεινοί και, ταυτόχρονα, ατρόμητοι και πείσμονες. Είναι φιλόδοξα άτομα, όμως η φιλοδοξία τους πρώτα απ' όλα αφορά την επιτυχία του οργανισμού και όχι την προσωπική τους επιτυχία. Ταπεινότητα για τον ηγέτη κατά Μπουραντά, (2005) σημαίνει αποδοχή κριτικής, αυτοκριτικής αναγνώριση λαθών καθώς και αδυναμιών σεβασμό στις γνώμες και στα δικαιώματα των άλλων, κληρονομιά για το μέλλον και ανάπτυξη διαδόχων.

Ο διευθυντής –ηγέτης πιστεύει ακράδαντα ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν και έτσι προσπαθεί να βοηθήσει όλους εξίσου (Roueche & Baker, 1986). Αναμένεται, λοιπόν, ότι με τη δική του συμπεριφορά και δράση, με σωστή επικοινωνία και συνεργασία θα δημιουργήσει τέτοιο εργασιακό κλίμα που από τη μια θα ευνοεί την προώθηση των στόχων της σχολικής μονάδας και από την άλλη θα παρωθεί τους συναδέλφους να μεγιστοποιήσουν τις προσπάθειές τους (Πασιαρδής,

2004). Έτσι, καταλαβαίνουμε πόσο σημαντική είναι η ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή στο έργο του Τ.Ε. και ιδιαίτερα ο χαρακτήρας της, αφού είναι καθοριστικός για την αποτελεσματικότητά της δηλαδή, στο να κερδίζει το μυαλό, την ψυχή και την καρδιά των συναδέλφων του και να τον ακολουθούν εθελοντικά και πρόθυμα εμπνέοντάς τους εμπιστοσύνη και συμπάθεια και επηρεάζοντας το περιεχόμενο, την ουσία και το νόημα των πράξεων τους (Μπουραντάς, 2002).

Αναφορικά με την υποστήριξη της υποδομής του Τ.Ε. από το διευθυντή, προκύπτει ότι το 60% περίπου των εκπαιδευτικών του Τ.Ε. αξιολογούν τους διευθυντές των σχολικών μονάδων ως άτομα που έχουν θετική στάση απέναντι στο Τ.Ε., ενώ το υπόλοιπο 40% περίπου κατατάσσεται στους διευθυντές με αρνητική στάση. Η διερευνητική μας ερώτηση επιβεβαιώνεται καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό υποστηρίζει την υποδομή. Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας δικαιολογούνται απόλυτα με τα ερωτήματα της βιβλιογραφικής έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, το 60% των διευθυντών που υποστηρίζουν την υποδομή του Τ.Ε. έρχεται σε απόλυτη ταύτιση με τις έρευνες των Billingsley et al. (1991), των Gersten et al. (2001) και Μλεκάνη (2005), μέσα από τις οποίες υποστηρίζεται ότι οι διευθυντές υποστηρίζουν την υλικοτεχνική υποδομή η οποία επηρεάζει το έργο των εκπαιδευτικών και την αποτελεσματικότητά του αλλά και ότι αποτελεί βασικό παράγοντα επιρροής στις συνθήκες εργασίας τους. Θεωρώ πολύ σημαντικό το εύρημα αυτό που αποδεικνύει τη συμβολή του διευθυντή στην αποδοτική και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου, αφού υποσύστημά του αποτελεί το τμήμα ένταξης, δικαιολογώντας έτσι την αρχή 'της αποδοτικότητας', με τον ρόλο του οργανωτή (Σαϊτής, 2005) αφού μεριμνά για την ασφαλή αποθήκευση και σωστή συντήρηση όλου του σχολικού εξοπλισμού, για την καλή χρήση και συντήρηση των σχολικών κτιρίων και για την οργάνωση και λειτουργία της σχολικής βιβλιοθήκης και της αρχής 'καθορισμού σκοπών', σύμφωνα με την οποία κάθε δραστηριότητα στον οργανισμό πρέπει να είναι συνδεδεμένη με τους σκοπούς του οργανισμού. Συναινετική με τα παραπάνω είναι και η θέση του Pashiaridis (1998) και Αγγελόπουλου & Φραγκούλη (2003), που υποστηρίζουν ότι η επαρκής οργανωσιακή υποστήριξη και η υλικοτεχνική υποδομή αποτελούν βασικό παράγοντα που χαρακτηρίζουν ένα σχολείο αποτελεσματικό, αφού η αυτοεικόνα του σχολείου είναι στενά συνυφασμένη με την αυτοεικόνα του διευθυντή για το άτομό του και τις ικανότητές του (Πασιαρδής, 2004).

Το 40% κατά προσέγγιση ποσοστό που κατατάσσει τους διευθυντές στην αρνητική στάση, ταυτίζεται με την έρευνα των Αγγελόπουλου, Καραγιάννη & Φωκά

(2002), όπου δεν αξιολογούν την υλικοτεχνική υποδομή ως σημαντικό παράγοντα επιτυχίας τους σχολείου. Η μόνη ερμηνεία που μπορώ να αποδώσω είναι κατά Μπουραντά (2005), στην έννοια του 'εκτροχιασμού ηγετών', σύμφωνα με την οποία ένα στέλεχος μετά από μια επιτυχή πορεία, αδυνατεί ν' ανταποκριθεί στις προσδοκίες της υπηρεσίας έχοντας αρνητικές έως μετριότατες επιδόσεις. Έτσι, πολλοί διευθυντές αδρανούν, δεν εξελίσσονται και δεν προσαρμόζονται στις αλλαγές και στις νέες προκλήσεις, όταν το περιβάλλον αλλάζει αν και στο παρελθόν ήταν αρκετά επιτυχημένοι. Η έρευνα της Στραβάκου (2003), δίνει μια άλλη διάσταση δείχνοντας και τη σύγχρονη πραγματικότητα όπου η υποδομή των σχολικών μονάδων δεν είναι επαρκής, αφού καταδεικνύει ότι το 50%, 40% και το 10% των εκπαιδευτικών είναι ικανοποιημένοι σε μικρό, πολύ μικρό και καθόλου αντίστοιχα. Συμφωνώ απόλυτα με το αποτέλεσμα αυτό, αφού και εγώ ως δάσκαλος σε Τ.Ε. κάνω μάθημα σε διάδρομο, μη έχοντας ούτε τον στοιχειώδες εξοπλισμό που παρέχει το κράτος! Και εδώ έρχεται να μας καλύψει τόσο η έρευνα των Antoniou, Polychroni & Walters (2000), που δηλώνουν ότι υπάρχει πρόβλημα υποστήριξης από την πολιτεία όσο και η τοποθέτησή μου που θεωρώ ότι οι διευθυντές αυτοί δεν έχουν καθόλου γνώσεις εκπαιδευτικής διοίκησης και πιο συγκεκριμένα της 'άμεσης εποπτείας' και της 'προσαρμοστικότητας και ευλυγισίας'. Ίσως, τελικά, αυτή η έρευνα των Antoniou, et.al., και η άποψή μου να δικαιολογούν την αρνητική στάση αυτών των διευθυντών του 40%. Ο Δημητρόπουλος (1998), προχωρά ακόμα πιο πέρα δίνοντας και μια άλλη διάσταση του θέματος, υποστηρίζοντας ότι ο διευθυντής πρέπει να γνωρίζει το σχολικό περιβάλλον (αναλυτικό πρόγραμμα, λειτουργία του σχολείου, υποδομή μέσα, διοίκηση...) και να υπάρχει για τον ίδιο και τα στελέχη της εκπαίδευσης, συμβουλευτική -ψυχολογική υποστήριξη μέσα από το χώρο που ανήκει το καθένα. Η ευθύνη για την επαγγελματική μαθησιακή κουλτούρα του σχολείου βρίσκεται στο επίκεντρο του πολιτιστικού και εκπαιδευτικού ρόλου των διευθυντών. Είναι βασική για τη διευκόλυνση της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και μέσω αυτής της βελτίωσης του σχολείου.

Εξετάζοντας τώρα την υποστήριξη της υποδομής με την ηγεσία, προκύπτει ότι οι διευθυντές που λειτουργούν ως ηγέτες εμφανίζουν κυρίως θετική στάση (85,7%) απέναντι σε ενέργειες στήριξης υποδομών των Τ.Ε., πράγμα που σημαίνει ότι η ερευνητική μας υπόθεση επιβεβαιώνεται.

Η πιο πιθανή εξήγηση πιστεύω ότι βρίσκεται μέσα στους ηγετικούς ρόλους που θα ασκήσει ο διευθυντής. Μέσω της καθημερινής επαφής ο ηγέτης δημιουργεί

ένα κλίμα εμπιστοσύνης, εμπνέει, ενεργοποιεί και παρακινεί τους συνεργάτες του, ώστε να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό για την επίτευξη των αποτελεσμάτων, τα οποία είναι άμεσα εξαρτημένα από την ανάπτυξη της ομάδας και συνεργασίας που χτίζει ο ηγέτης. Η κάθε οργανωτική μονάδα- τμήμα ένταξης- αποτελεί ένα οργανικό μέρος μιας ευρύτερης ολότητας-σχολική μονάδα-και απαιτείται να συντονίζεται και να συγχρονίζεται αρμονικά μέσα στα πλαίσια αυτής. Ο ηγέτης που αποτελεί τον συνδετικό κρίκο μεταξύ τους, εφαρμόζει πολιτικές και αποφάσεις της ολότητας και συντονίζει τις λειτουργίες και το έργο της μονάδας με το αντίστοιχο της ολότητας. Η κουλτούρα του οργανισμού αποτελεί το κύριο προσδιοριστικό στοιχείο του 'είναι και του γίνεσθαι' και πρέπει να προσαρμόζεται στις αλλαγές του περιβάλλοντος με κύριο διαμορφωτή τον ηγέτη (Μπουραντάς, 2005). Έτσι, ο διευθυντής –ηγέτης θα είναι αρωγός στο Τ.Ε. αφού έχει την πεποίθηση ότι ο χώρος των σχολικών τάξεων είναι χώρος πρόκλησης για τους μαθητές και για τον ίδιο, όπου η πρόοδος και η εξέλιξη διαρκώς ενισχύονται (Πασιαρδής, 2004).

Ο διευθυντής –ηγέτης καλλιεργεί ενεργά ένα θετικό περιβάλλον, καθοδηγεί το συλλογικό προγραμματισμό, προσπαθεί πάντοτε να έχει την απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή για την όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου και γενικά προσπαθεί για τη συνεχή ανέλιξη και προσωπική επιμόρφωση του προσωπικού του σχολείου (Pashiardis, 1998). Στο σχολικό του χώρο χρησιμοποιεί μια ποικιλία από υλικά, διδακτικές μεθοδολογίες και βιβλία, για να μπορεί να ανταποκρίνεται στις ατομικές ανάγκες όλων των μαθητών του (Edmonds, 1979).

Ανάμεσα στο διευθυντή –ηγέτη και το δάσκαλο του Τ.Ε. αναπτύσσεται μια «μοναδική σχέση». Στο πλαίσιο της σχέσης αυτής οι ηγέτες παρακινούν τα άτομα να ενστερνιστούν το όραμα του οργανισμού και να το πραγματοποιήσουν, πετυχαίνουν την προσωπική τους δέσμευση στη κοινή προσπάθεια, οργανώνουν το εργασιακό περιβάλλον, προβάλλοντας ως βασικές αξίες τους στόχους του οργανισμού και διευκολύνουν την εργασία που χρειάζεται να εκτελέσουν οι εργαζόμενοι για την υλοποίηση του κοινού οράματος (Owens, 2001:235-240).

Ο αποτελεσματικός ηγέτης πρώτα απ' όλα κατορθώνει να αισθάνονται οι άλλοι ασφαλείς, εφόσον έχει ήδη κερδίσει την εμπιστοσύνη όσων εργάζονται κοντά του και δημιουργεί ένα κλίμα σιγουριάς. Παραμένει πιστός στην ιδέα της συνέπειας και είναι δίκαιος στις συναλλαγές του. Διακρίνεται από την υποστήριξη, το ενδιαφέρον, την αναγνώριση, την επιβράβευση και την ενθάρρυνση προς τα άτομα

που την πλαισιώνουν. Κάθε ηγετική θέση έχει ανάγκη από έναν άνθρωπο ο οποίος είναι έντιμος. Αυτό αποτελεί βασική προϋπόθεση για την εδραίωση της εμπιστοσύνης, η οποία ενισχύεται όταν ο εργαζόμενος είναι βέβαιος ότι ο προϊστάμενός του θα του συμπεριφερθεί με εντιμότητα, ειλικρίνεια και διάθεση υποστήριξης. Τέλος, η αποτελεσματικότητα στην ηγεσία φαίνεται όταν το πρόσωπο που την ασκεί πετυχαίνει να επιδεικνύει «ευελιξία» στις κινήσεις του και προσαρμοστικότητα (Dean, 1953:140-141). Σύμφωνα με τους Kerry & Murdoch (1993:226), οι αποτελεσματικοί ηγέτες στον σχολικό χώρο: είναι ορατοί, έχουν πολλές επικοινωνιακές δεξιότητες και επικοινωνούν με τις σκέψεις και με τα συναισθήματα, αποδέχοντας τους άλλους, είναι ανοιχτοί και γνήσιοι δηλώνοντας τις προθέσεις τους, αντιμετωπίζουν όσα προβλήματα προκύπτουν μαθαίνοντας από αυτά και αναζητούν τρόπους αντίδρασης κατάλληλους σε κάθε περίπτωση. Πέρα από αυτά τα χαρακτηριστικά που πηγάζουν από την προσωπικότητα του ηγέτη, ο ηγετικός ρόλος σε οποιοδήποτε εργασιακό περιβάλλον εκλαμβάνεται ως μια πηγή κοινωνικής δύναμης με κυριότερες μορφές: τη δύναμη της αμοιβής, του εξαναγκασμού, της ταύτισης και της αναφοράς, της αυθεντίας ή της εμπειρίας και γνώσης και τη νόμιμη δύναμη (Johnson & Short, 1998; Σουσαμίδου, 1999). Επομένως, φαίνεται ότι η δύναμη σε όλες τις εκφάνσεις της είναι η ικανότητα επηρεασμού των άλλων (Owens, 2001). Οι προαναφερόμενες μορφές της κοινωνικής δύναμης που συνοδεύουν κάθε ηγέτη, επιδρούν και διαμορφώνουν τις σχέσεις του με τον ανθρώπινο παράγοντα στην εργασία.

Ένας άλλος τρόπος παρακίνησης είναι ο εμπλουτισμός της εργασίας τους με σκοπό την αντικατάσταση της μονοτονίας από την ποικιλία η οποία αναζωογονεί το ενδιαφέρον των ανθρώπων για την απασχόλησή τους (Dunham, 1995) και η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για θέματα που τους αφορούν και τους επηρεάζουν θεωρείται πολύ σημαντικό να ζητείται η γνώμη των εκπαιδευτικών (Koontz & O' Donnell, 1983). Δηλαδή ο διευθυντής –ηγέτης εφαρμόζοντας τη θεωρία Υ, φροντίζει να ικανοποιεί τις ανάγκες του δασκάλου Τ.Ε. και δημιουργεί κίνητρα παρακίνησης για μεγαλύτερη παραγωγικότητα στην εργασία (Ζαβλανός, 1998).

Ο εκπαιδευτικός ηγέτης πρέπει να γνωρίζει τη διαθέσιμη τεχνολογία assistive (= ειδικά πλήκτρα, ομιλούσα γραφομηχανή) και τις δαπάνες της. Εάν κριθεί ότι ειδικός εξοπλισμός απαιτείται, το κόστος πρέπει να επιληφθεί από τη σχολική περιοχή. Μπορεί να υπάρξει πρόσθετος εξοπλισμός που θα ενίσχυε τις υπηρεσίες του

τμήματος ένταξης, οπότε ο διευθυντής –ηγέτης να μπορεί να προσδιορίσει τις πηγές υποστήριξης εντός της κοινότητας, όπως οι κοινωνικές ή φιланθρωπικές οργανώσεις. Η πρόσθετη οικονομική υποστήριξη να προέλθει από τις επιχορηγήσεις, αφού πρέπει να γνωρίζει τις δημόσιες και ιδιωτικές πηγές επιχορήγησης ώστε να είναι σε θέση να συμβάλει στην προσπάθεια να καλυφθούν οι επιχορηγήσεις, εάν όχι να συντάξει πραγματικά την πρόταση προς την κεντρική εξουσία ως γραφειοκράτης διευθυντής.

Εξετάζοντας τώρα την υποστήριξη της υποδομής με την ηγεσία, προκύπτει ότι οι διευθυντές που έχουν στοιχεία που προϋποθέτει ο χαρακτήρας της ηγετικής συμπεριφοράς δεν εμφανίζουν διαφορετική στάση από το σύνολο των διευθυντών σε σχέση με την υποστήριξη της υποδομής των Τ.Ε. Επομένως, η σύνθετη μεταβλητή του χαρακτήρα της ηγετικής συμπεριφοράς δεν επιβεβαιώνει το διερευνητικό μας ερώτημα, καθώς κανένα από τα τέσσερα χαρακτηριστικά δε συνδέεται με θετική στάση του διευθυντή για υποδομή του Τ.Ε., που σημαίνει ότι το να έχει τελικά ο διευθυντής τα χαρακτηριστικά της ηγετικής συμπεριφοράς του ηγέτη δεν τον διαφοροποιεί ως προς την αντιμετώπιση της υποδομής, πρέπει να είναι και ηγέτης. Μόνο ο διευθυντής που λειτουργεί και ως ηγέτης διαφοροποιείται πραγματικά και προφανώς υποστηρίζει και αποτελεσματικά το Τ.Ε., αφού υποστηρίζει την υποδομή.

Μια πιθανή εξήγηση, είναι ότι ο διευθυντής –ηγέτης δεν μπορεί να κάνει άλλες κινήσεις για να αλλάξει η στάση του για την υποδομή, αφού δεν έχει τις κατάλληλες αρμοδιότητες λόγω του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος όπου οι αποφάσεις παίρνονται σε επίπεδο κεντρικής εξουσίας και μεταβιβάζονται στις εκπαιδευτικές μονάδες για να εκτελεστούν. Αυτό, μεταξύ άλλων, οδηγεί σε γενικότερη υποβάθμιση του ρόλου των διευθυντών οι οποίοι και μετατρέπονται σε διεκπεραιωτές «άνωθεν εντολών» (Πασιαρδής, 1994, 1996; Στραβάκου, 2003) ή ότι υπάρχει έλλειψη οικονομικών πόρων. Οι περιορισμοί στη διάθεση σε πόρους και υποδομή στο χώρο της ειδικής αγωγής είναι φαινόμενο υπαρκτό στη χώρα μας, τόσο σε ανθρώπινο δυναμικό όσο και σε υλικά και μέσα (Stavropoulos, 1999), ενώ μια άλλη πιθανή εξήγηση είναι η έλλειψη εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας, σύμφωνα με την οποία θα μπορούσε να παρεμβαίνει στους εξής τομείς: υλικά, ανθρώπινο δυναμικό, οικονομικό και χρόνος (Caldwell & Spinks, 1992), αφού στόχος της εκπαιδευτικής μονάδας είναι η διατήρηση και η ανάπτυξη των πόρων που κατέχει (Everand & Morris, 1999) και η αξιοπιστία των χώρων υλικών και μέσων διδασκαλίας, ώστε να εξυπηρετούνται τόσο οι στόχοι της μάθησης όσο και οι ανάγκες της τοπικής κοινωνίας (Αθανασούλα-

Ρέππα, 1999). Η πιο αξιόπιστη εξήγηση πιστεύω πως βρίσκεται στην απουσία των ηγετικών ικανοτήτων του διευθυντή,

Αναφορικά με την καινοτομία, έχουμε 91% των περιπτώσεων ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας δε διατυπώνει καμιά καινοτόμα πρόταση προς το εκπαιδευτικό της Ε.Α. αναφορικά με τον τρόπο διδασκαλίας ή τη γενική λειτουργία του Τ.Ε. Επομένως το διερευνητικό μας ερώτημα δεν επιβεβαιώνεται και έρχεται σε πλήρη αντίθεση με όλα τα ευρήματα της βιβλιογραφίας.

Μια πιθανή εξήγηση όπου ο διευθυντής δεν είναι καινοτόμος κατά την Παπαναούμ (1994), επιχειρώντας προφανώς να πείσει τον αναγνώστη ότι η σχολική μονάδα αποτελεί το μοχλό εισαγωγής και εφαρμογής εκπαιδευτικών καινοτομιών, είναι οι συγκεκριμένες θεσμικές αλλαγές που έλαβαν χώρα τα τελευταία χρόνια στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας. Επισημαίνει ότι αυτές, επειδή έγιναν αποσπασματικά και επειδή οι ιθύνοντες της εκπαιδευτικής πολιτικής δε φρόντισαν με τον τρόπο αυτό να υπάρχουν οι ίδιες προϋποθέσεις αποδοτικότητας των σχολικών μονάδων- δε συμβάλλουν αποτελεσματικά και αποδοτικά στο έργο της σχολικής μονάδας.

Στο ίδιο περίπου μήκος κυμαίνεται και η άποψη του Fullan (2000), σύμφωνα με την οποία οι παράγοντες που δρουν στο ευρύτερο πλαίσιο μπορούν να βοηθήσουν ή συνήθως να επιβραδύνουν την αντοχή της καθιέρωσης της εκπαιδευτικής αλλαγής. Έτσι, οι αρνητικές κουλτούρες των εκπαιδευτικών μονάδων, οι ρευστές περιφέρειες και οι αποσυντονισμένες πολιτικές πληρώνουν βαρύ τίμημα, γιατί αυτά τα στοιχεία της υποδομής επηρεάζουν ευθέως την πιθανότητα της εφαρμογής και παίζουν αποφασιστικό ρόλο για την ανθεκτικότητα της εκπαιδευτικής αλλαγής, ώστε να καθιερωθεί και να συνεχίσει να προσφέρει θετικά αποτελέσματα για την εκπαίδευση και την κοινωνία (Fullan, 2001).

Μια άλλη ερμηνεία είναι ότι οι διευθυντές δεν είναι πανέτοιμοι στη γνώση, τις δεξιότητες και τις απαραίτητες διαθέσεις για να ικανοποιήσουν αυτές τις σύγχρονες απαιτήσεις (DiPaola & Walther-Thomas, 2003), ενώ κατά τον Plant (1987), εντοπίζεται στον φόβο για το άγνωστο, στην έλλειψη πληροφόρησης, στην παραπληροφόρηση, στην απροθυμία για πειραματισμό, στον φόβο της αποτυχίας και στην απειλή της βάσης της εξουσίας. Οι μελέτες έχουν επισημάνει τη σημασία της γνώσης ειδικής αγωγής των διευθυντών, η οποία είναι κρίσιμη για την εφαρμογή ποιοτικών προγραμμάτων (Kehoe, 1998; Kavale & Fomess, 2000; Patterson et al., 2000).

Συχνά, επίσης, οι αποτελεσματικοί διευθυντές επεμβαίνουν στη διαδικασία εισαγωγής νεωτερισμών και επιβλέπουν τον τρόπο με τον οποίο εισάγονται οι αλλαγές (Hall & Hord, 1987:249). Με άλλα λόγια, η επιτυχία ή αποτυχία των εκπαιδευτικών καινοτομιών είναι άμεσα συνδεδεμένες με το ενδιαφέρον του διευθυντή (Πασιαρδής, 2004). Ο διευθυντής, λοιπόν, είναι η φιγούρα-κλειδί στην υλοποίηση μιας καινοτομίας, γι' αυτό και σπάνια μπορεί μια προτεινόμενη αλλαγή ή καινοτομία να υλοποιηθεί χωρίς τη στήριξη εκ μέρους της διεύθυνσης (Demeter, 1951). Όταν η διεύθυνση είναι ενημερωμένη και θετική προς μια καινοτομία, υπάρχει η τάση η τελευταία να ευδοκιμήσει. Αντίθετα, όταν υπάρχει άγνοια ή απάθεια – αν όχι εχθρικήτητα – απέναντι σε μια καινοτομία, υπάρχει η τάση αυτή να μείνει έξω από τα πλαίσια του σχολείου (Burnes, 2000:320).

Εξετάζοντας την καινοτομία με την ηγεσία, προκύπτει ότι οι διευθυντές που λειτουργούν ως ηγέτες εμφανίζουν όμοια συμπεριφορά, σε σχέση με τους υπόλοιπους απέναντι σε ενέργειες στήριξης υποδομών των Τ.Ε. Επομένως, το διερευνητικό μας ερώτημα δεν επιβεβαιώνεται.

Η αντίσταση στην αλλαγή είναι φυσική και ίσως αναπόφευκτη, κάτι που ενισχύεται από τις απόψεις των Dalin, Rolfff & Kottkamp (1993), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι υπάρχουν: α) εμπόδια αξιών, δηλαδή, η προτεινόμενη αλλαγή προκαλεί το σύστημα αξιών εκείνων που πρόκειται να την εφαρμόσουν ή όταν προτεινόμενες αξίες δε γίνονται αποδεκτές από τους προαναφερόμενους. β) εμπόδια εξουσίας, δηλαδή, οι διευθυντές αντιστέκονται σε μια καινοτομία εφόσον αυτή μειώνει την προϋπάρχουσα εξουσία τους και γ) πρακτικά εμπόδια, δηλαδή, οι διευθυντές αντιστέκονται στις καινοτομίες εάν απειλείται να καταστούν ανειδίκευτοι, εάν αποθαρρύνεται η πιθανότητα επανειδίκευσης ή εάν οι πόροι (υλικά, άνθρωποι, χρόνος, χρήμα, χώρος, ικανότητα και διοικητική υποστήριξη) είναι ανεπαρκείς για να υποστηρίξουν την αλλαγή.

Μια άλλη πιθανή ερμηνεία είναι ότι οι πολλές άλλες μη εκπαιδευτικές ευθύνες που προστέθηκαν στη δουλειά του διευθυντή τα τελευταία χρόνια, όπως μεγαλύτερη επαγγελματική ευθύνη, αυξανόμενες προσδοκίες που αφορούν την επικοινωνία σχολείου –οικογένειας, (Drake & Roe, 1999), η απαραίτητη γνώση και ευχρηστία του Η/Υ και οι πολλές παραδοσιακές ευθύνες, όπως η διδασκαλία ασφαλούς περιβάλλοντος, χειρισμός προϋπολογισμού και η διατήρηση της πειθαρχίας, έγιναν πολυπλοκότερες και χρονοβόρες (Murphy, 1994; Whitaker, 1998). Την ίδια ώρα το σημαντικό της πραγματοποίησης αποφάσεων έχει αποκεντρωθεί στα

σχολεία, αλλά υπάρχουν και οδηγίες που σκιαγραφούν ποιες ευθύνες είναι δουλειά του διευθυντή και ποιες παραμένουν σε περιφερειακό επίπεδο (Williams & Portin, 1997). Καθώς οι διευθυντές προσπαθούν να χειριστούν τις ποικίλες ευθύνες που αντιμετωπίζουν μέσα στο γενικό πλαίσιο των αυξανόμενων κρίσιμων στοιχείων, όπως οικογένειες, τοπική αυτοδιοίκηση, πολιτιστικά συμβούλια, μέλη της κοινωνίας και επαγγελματικές συνεργασίες, εμφανίζονται οι περιπλοκές (Hughes, 1999). Αποτέλεσμα αυτών η ισορροπία μεταξύ εκπαιδευτικής ηγεσίας και ευθυνών διοίκησης να παρουσιάζει προκλήσεις για τους διευθυντές. Επειδή, λοιπόν, τα διοικητικά καθήκοντα είναι πιο συγκεκριμένα και η διαδικαστική συμβιβαστικότητα είναι υψηλότερη προτεραιότητα για τους διευθυντές, η εκπαιδευτική ηγεσία μπορεί να παραμεληθεί (Valente, 1998), γι' αυτό και οι διευθυντές δηλώνουν ανεπάρκεια χρόνου (IEL, 2000:3). Η εμπειρική έρευνα των Male & Male, (2001) έδειξε ότι οι διευθυντές ήταν ανεπαρκώς προετοιμασμένοι για τη διαχείριση και την ηγεσία των σχολείων τους με συνεκπαίδευση. Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν, ότι υπάρχουν προκλήσεις, απαιτήσεις που είναι ιδιαίτερες για τους διευθυντές –ηγέτες, που έχουν επιπτώσεις στην ετοιμότητα του ρόλου τους και που καταδεικνύουν την ανάγκη για την ύπαρξη ενός διαφοροποιημένου προγράμματος κατάρτισης και ανάπτυξης το οποίο θα αναγνωρίζει τις ιδιαίτερες και σύγχρονες ανάγκες της διευθυντικής θέσης (Male & Male, 2001).

Εξετάζοντας την καινοτομία με την ηγεσία, προκύπτει ότι αναφορικά με τον χαρακτήρα της ηγετικής συμπεριφοράς οι δυο υποπληθυσμοί δεν παρουσιάζουν διαφορετική συμπεριφορά, έχοντας όμοια στάση η οποία χαρακτηρίζεται από τη λήψη κυρίως καμίας ενέργειας. Επομένως, η σύνθετη μεταβλητή του χαρακτήρα της ηγετικής συμπεριφοράς δεν επιβεβαιώνει το διερευνητικό μας ερώτημα. Συγκεκριμένα, τρία από τα τέσσερα χαρακτηριστικά δε σχετίζονται με την ύπαρξη καινοτόμων προτάσεων ενώ μόνο η ακεραιότητα σχετίζεται μ' αυτές, αφού μόνο το 9% των περιπτώσεων που είχαν προτάσεις καινοτομίας είχαν υψηλή τιμή ακεραιότητας.

Υπάρχει μικρό ποσοστό συμμετοχής στη διατύπωση καινοτόμων προτάσεων απ' τους διευθυντές των σχολείων είτε γιατί δε γνωρίζουν προφανώς τον τρόπο λειτουργίας του Τ.Ε. σε θεσμικό επίπεδο είτε γιατί δεν έχουν γνώσεις ειδικής αγωγής. Ως εκ τούτου, αυτή η παντελής έλλειψη καινοτομιών σε συνδυασμό με την αξιολόγηση της ηγετικής τους συμπεριφοράς, μοιραία δείχνει και εδώ ότι οι διευθυντές αυτοί δεν είναι αποτελεσματικοί ηγέτες, όπως άλλωστε φάνηκε και από το

προηγούμενο ερώτημά μας με την έλλειψη ηγετικών ρόλων, αφού αυτοί βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με το χαρακτήρα της για να δημιουργήσουν την αποτελεσματική ηγεσία (Μπουραντάς, 2005).

Μια άλλη πιθανή εξήγηση κατά τους Katzenbach & Smith (1993) είναι η αντίδραση αυτή στην αλλαγή να απορρέει από αισθήματα ευπάθειας ή από έλλειψη ηθικών αρχών και προσωπικής διακινδύνευσης και δυσφορίας, ενώ ο Plant (1987), την αποδίδει στο χαμηλής εμπιστοσύνης οργανωτικό κλίμα, στις χαλαρές και απόμακρες σχέσεις του ανθρώπινου δυναμικού και στην απειλή της κοινωνικής υπόστασης.

Η απουσία καινοτομιών από το διευθυντή έμμεσα φανερώνει την αδυναμία ερμηνείας των αντικειμενικών σκοπών του σχολείου, την έλλειψη αξιολόγησης της παρούσας κατάστασης, την απουσία επιλογής στρατηγικής και αξιολόγηση της απόδοσης της στρατηγικής. Κάθε εκπαιδευτική καινοτομία όταν δρομολογηθεί μέσα από τις ατραπούς της στρατηγικής και στρατηγικής σχεδίασης, έχει πολλές πιθανότητες να προσεγγίσει τους αντικειμενικούς σκοπούς και να αξιοποιήσει με το μέγιστο δυνατό τρόπο το ανθρώπινο δυναμικό και άλλους πόρους που παρουσιάζονται στην πορεία της διαδικασίας σχεδίασης και υλοποίησής της (Χατζηπαντελή, 1999). Στα σχολεία αυτά επικρατεί το άτονο κλίμα όπου η σχολική μάθηση και γενικά η όλη σχολική δραστηριότητα παραμελείται, αφού οι διευθυντές δεν έχουν επίγνωση των αρμοδιοτήτων και των ρόλων που καλούνται να ασκήσουν στην κοινωνία του σχολείου, μ' αποτέλεσμα το σχολείο να μη μπορεί να φέρει σε πέρας το πολυσύνθετο και πολύπλευρο εκπαιδευτικό του έργο (Πασιαρδής, 2004). Αναμφίβολα τίθεται θέμα αλλαγής κουλτούρας –και μάλιστα σε νόρμες συμπεριφοράς- που είναι πολύ σημαντικό. Σύμφωνα όμως με τους Putman & Burke (1992), οποιοδήποτε πέραςμα από τη μια κουλτούρα στην άλλη είναι οδυνηρό, άσχετα από το πόσο ωφέλιμη θα είναι η καινούργια κουλτούρα. Ένα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς του διευθυντή που συνδέεται άμεσα με την αποτελεσματική οργάνωση και τη διοίκηση της σχολικής μονάδας (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000:16), είναι η ενεργοποίηση προς την κατεύθυνση σχεδιασμού, εισαγωγής και εφαρμογής καινοτομιών, δηλαδή, ο διευθυντής πρέπει να διαθέτει την ικανότητα μετασχηματισμού δηλαδή να είναι ικανός, να μεταμορφώνει, να μεταπλάθει και να αλλάζει τόσο τους στόχους όσο και τις πηγές και τους πόρους που είναι απαραίτητοι κάθε φορά (Hall & Southworth, 1997:167).

Η δε υψηλή τιμή ακεραιότητας που είχαν οι έξι αυτοί διευθυντές εκφράζει συμπεριφορές που ο διευθυντής –ηγέτης είναι αξιόπιστος και κατά συνέπεια ακέραιος όταν «κάνει αυτό που λέει ότι θα κάνει», ή διατηρεί τις δεσμεύσεις και τις υποσχέσεις του, ή γιατί είναι πολύ συνεργάσιμος ή γιατί ακόμα έχει σαφή και σταθερά πιστεύω, αξίες και αρχές τις οποίες όμως εφαρμόζει στην καθημερινή του πρακτική με την έννοια ότι οι αποφάσεις και οι συμπεριφορές που προσδιορίζονται και είναι συμβατές μ' αυτές.

Κεφάλαιο 6

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η ανάλυση των παραπάνω αποτελεσμάτων μας οδηγούν στα ακόλουθα:

Διευθυντής και Ηγεσία

Αναφορικά με τη λειτουργία του διευθυντή ως ηγέτης:

Στις περισσότερες παραμέτρους – μεταβλητές που περιγράφουν τη λειτουργία ως ηγέτης, προκύπτει ότι οι θετικές απαντήσεις συγκεντρώνουν ποσοστά πάνω από το 50%, εκτός από την μεταβλητή: 'Συστηματικά ασχολείται με την επιλογή των σωστών ανθρώπων, την ανάπτυξη αυτών και την προετοιμασία διαδόχων', όπου το ποσοστό των θετικών απαντήσεων περιορίζεται στο 40%. Παράλληλα, οι κατηγορίες «καθόλου» και «λίγο» περιορίζονται σε σχέση με τις αντίστοιχες θετικές σε ποσοστά έως και 20%. Τα αποτελέσματα που αφορούν τη σύνθετη μεταβλητή είναι: $\mu_t=3,5$, $\tau_a=1,0$.

Κατά συνέπεια οι διευθυντές αξιολογούνται από τους εκπαιδευτικούς των Τ.Ε ως προς τη λειτουργία τους ως ηγέτες, σε μέτριες προς θετικές κατηγορίες, καθώς υψηλές μέσες τιμές από 4 και άνω, συγκεντρώνει το 42,4% των διευθυντών.

Αξιολόγηση του χαρακτήρα του διευθυντή ως ηγετικής συμπεριφοράς

Ευαισθησία

Σε όλες τις παραμέτρους που συνθέτουν την ευαισθησία, οι εκπαιδευτικοί των Τ.Ε. αξιολογούν θετικά τους διευθυντές. Η κατηγορία «πολύ» εμφανίζει ποσοστά που κατά μέσο όρο κινούνται στο 51%, ενώ μαζί με την κατηγορία «αρκετά» το αθροιστικό ποσοστό είναι κατά μέσο όρο 80%.

Τα αποτελέσματα που αφορούν την σύνθετη μεταβλητή είναι $\mu_t=4,2$, $\tau_a=0,9$.

Κατά συνέπεια οι διευθυντές αξιολογούνται από τους εκπαιδευτικούς των Τ.Ε, ως προς το χαρακτηριστικό «ευαισθησία – ενδιαφέρον για τους ανθρώπους» ότι είναι σε μεγάλο βαθμό υπαρκτό στοιχείο του χαρακτήρα της συμπεριφοράς του διευθυντή. Όμοια είναι η συμπεριφορά της ομαδοποιημένης μεταβλητής. Υψηλές μέσες τιμές από 4 και άνω, συγκεντρώνει το 77,3% των διευθυντών.

Αυστηρότητα

Η στάση του διευθυντή σε σχέση με τις μεταβλητές: «συνέπεια και έλλειψη πειθαρχίας» και «αυστηρές και δυσάρεστες αλλά σωστές αποφάσεις» αξιολογείται μέτρια προς θετικά. Αντίθετα η επιλογή αρνητικά έως μέτρια αξιολογείται η

μεταβλητή «Δεν ανέχεται τη μετριότητα και τις χαμηλές επιδόσεις των συναδέλφων και τους το δείχνει».

Τα αποτελέσματα που αφορούν τη σύνθετη μεταβλητή είναι: $\mu=3,2$ $\sigma=0,9$. Το αντίστοιχο ποσοστό της θετικής κατηγορίας της ομαδοποιημένης μεταβλητής είναι 27,3%. Από τα παραπάνω, προκύπτει ότι το χαρακτηριστικό «αυστηρότητα» είναι σε μέτριο βαθμό υπαρκτό στοιχείο του χαρακτήρα της συμπεριφοράς του διευθυντή.

Ακεραιότητα

Ο διευθυντής αξιολογείται θετικά για τις περισσότερες μεταβλητές, με τη θετική αξιολόγηση να προκύπτει κυρίως από το υψηλό θετικό ποσοστό της κατηγορίας «πολύ», το οποίο κυμαίνεται από 44 έως 48%. Το άθροισμα των ποσοστών θετικών αξιολογήσεων είναι κατά μέσο όρο 80% ενώ το αντίστοιχο άθροισμα των αρνητικών είναι 12%. Τα αποτελέσματα που αφορούν τη σύνθετη μεταβλητή είναι: $\mu=3,8$, $\sigma=0,9$. Όμοια είναι η συμπεριφορά της ομαδοποιημένης μεταβλητής. Υψηλές μέσες τιμές από 4 και άνω, συγκεντρώνει το 54,5% των διευθυντών.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι το χαρακτηριστικό «ακεραιότητα» είναι σε μεγάλο βαθμό υπαρκτό στοιχείο του χαρακτήρα της συμπεριφοράς του διευθυντή.

Ταπεινότητα

Η γενική τάση αξιολόγησης του διευθυντή για το χαρακτηριστικό ταπεινότητα, είναι όμοια σε όλες τις ερωτήσεις. Κυρίαρχη επιλογή με βάση τα ποσοστά συγκέντρωσης είναι η επιλογή «αρκετά» και επόμενη η κατηγορία «πολύ» με αντίστοιχα αθροιστικό ποσοστό 68%. Η κατηγορία «μέτρια» ακολουθεί με μέσο ποσοστό εμφάνισης 16,3% και ακολουθούν οι κατηγορίες των αρνητικών αξιολογήσεων. Τα αποτελέσματα που αφορούν τη σύνθετη μεταβλητή είναι: $\mu=3,77$, $\sigma=1,0$.

Αναφορικά με την ομαδοποιημένη μεταβλητή, υψηλές μέσες τιμές από 4 και άνω συγκεντρώνει το 56,1% των διευθυντών.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι το χαρακτηριστικό «ταπεινότητα» είναι σε μεγάλο βαθμό υπαρκτό στοιχείο του χαρακτήρα της συμπεριφοράς του διευθυντή.

Έτσι, προκύπτει μέτρια προς θετική αξιολόγηση των διευθυντών αναφορικά με τη λειτουργία τους ως ηγέτες και υψηλότερη για την ύπαρξη χαρακτηριστικών που πρέπει να υπάρχουν σε έναν χαρακτήρα ηγετικής συμπεριφοράς.

Επιπρόσθετα, από τον έλεγχο μεταξύ των επιμέρους χαρακτηριστικών μιας ηγετικής συμπεριφοράς και της συνολικής εικόνας που συνθέτουν τα χαρακτηριστικά αυτά, προκύπτει ότι:

Αναφορικά με την ευαισθησία –ενδιαφέρον για τους ανθρώπους, οι διευθυντές αξιολογούνται πάνω από τον μέσο όρο και κατά συνέπεια το στοιχείο αυτό είναι κυρίαρχο χαρακτηριστικό της συμπεριφοράς τους.

Αναφορικά με την αυστηρότητα, οι διευθυντές αξιολογούνται κάτω από την ενδιάμεση τιμή και κατά συνέπεια, το στοιχείο αυτό υπάρχει σε μικρότερο βαθμό στο χαρακτήρα της συμπεριφοράς τους.

Αναφορικά με την ακεραιότητα και την ταπεινότητα, οι διευθυντές αξιολογούνται όμοια από την ενδιάμεση τιμή και κατά συνέπεια, το στοιχείο αυτό είναι χαρακτηριστικό της συμπεριφοράς τους.

Επίσης, η αξιολόγηση της λειτουργίας του διευθυντή ως ηγέτη και των χαρακτηριστικών της συμπεριφοράς του, δεν επηρεάστηκε από στοιχεία του εκπαιδευτικού ή της σχολικής μονάδας.

Οριοθετώντας τα συμπεράσματα και κάνοντας μια μικρό προσέγγιση αυτών, διαπιστώνουμε τα εξής: ο βαθμός της αξιολόγησης του χαρακτήρα της ηγετικής συμπεριφοράς είναι στατιστικά μεγαλύτερος (3,7) από τον βαθμό που ο διευθυντής λειτουργεί ως ηγέτης (3,5) που σημαίνει ότι οι περισσότεροι διευθυντές έχουν την ευαισθησία σε υψηλό βαθμό, την ταπεινότητα και την ακεραιότητα σε αρκετό βαθμό και την αυστηρότητα σε χαμηλό βαθμό αλλά είναι λιγότεροι αυτοί που λειτουργούν ως ηγέτες. Και είναι πολύ φυσιολογικό, αφού δεν αρκεί να έχεις μόνο χαρακτήρα αλλά και ηγετικούς ρόλους. Άλλωστε, όπως λέει και ο Μπουραντάς (2005), η αποτελεσματική ηγετική συμπεριφορά ισούται με το γινόμενο των ηγετικών ρόλων επί το χαρακτήρα της ηγετικής συμπεριφοράς. Έτσι, η λειτουργία του T.E. δεν εξαρτάται μόνο από την κεντρική εκπαιδευτική πολιτική αλλά και από το αν ο διευθυντής του σχολείου λειτουργεί ως ηγέτης ή όχι. Γιατί αν δεν είναι ηγέτης –όπως φάνηκε και από το ερωτηματολόγιο αλλά και από την ανάλυση των αποτελεσμάτων αργότερα- δε θα προσφέρει καμία υποστήριξη στο T.E, πράγμα που σημαίνει ότι είναι πολύ σημαντικός ο τρόπος επιλογής του διευθυντή, οι ηγετικές του ικανότητες και η σχολική κουλτούρα που διαμορφώνει.

Κάνοντας μια μακρό -προσέγγιση της συγκεκριμένης προβληματικής μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι: Το σύστημα της εκπαίδευσης είναι μεταξύ άλλων ιεραρχικό – συγκεντρωτικό (Λαΐνας, 2004:155). Η εκπαιδευτική ηγεσία είναι υφισταμένη ανώτερης ηγεσίας στα πλαίσια της ιεραρχικής δομής (Behar-Horenstein et al., 1999). Στις γενικές αρχές της διοίκησης συγκαταλέγονται η αλυσίδα ιεραρχίας, η συγκέντρωση, η άσκηση εξουσίας, η πειθαρχία που «αποσκοπεί στην επίτευξη

υποταγής, επίδοσης, ενέργειας και των εξωτερικών εκδηλώσεων του σεβασμού» (McBeath, 1999, 2001:157). Ο διευθυντής εκτός από την οργάνωση του προγραμματισμό και το συντονισμό του εκπαιδευτικού έργου, ασκεί εποπτεία, καθοδήγηση και έλεγχο, διαχειρίζεται τα οικονομικά, αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς και εισηγείται πειθαρχικές διώξεις (Λαΐνας, 2004:157, 161; Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1990: 40-42).

Κάτω από τέτοιες συνθήκες η ελευθερία βούλησης του διευθυντή είναι περιορισμένη (Tyler, 1988:113). Είναι δε κοινά παραδεκτό, πως η κάθε σχολική μονάδα είναι ένα ζωντανό ανοικτό σύστημα το οποίο υπάρχει, λειτουργεί και επηρεάζεται από ένα ευρύτερο περιβάλλον (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Έτσι και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, επηρεάστηκε από τις παγκόσμιες κοινωνικοπολιτικό – οικονομικές αλλαγές των τελευταίων ετών, καθώς το κύτταρό του, το σχολείο, αναγκάστηκε να δεχθεί πλήθος αλλαγών.

Για να ανταποκριθεί η εκπαιδευτική μονάδα στις σύγχρονες προκλήσεις των καιρών, είναι αναγκαίο να αποδέχεται κριτικά την κεντρική εκπαιδευτική πολιτική και παράλληλα να διαμορφώνει η ίδια τοπική εσωτερική πολιτική. Για να γίνει αυτό πραγματικότητα, προτείνονται από τους Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου (1994) η αποσυγκέντρωση, δηλαδή η μεταφορά αρμοδιοτήτων στα περιφερειακά όργανα, με την άσκηση των αρμοδιοτήτων κάτω από την εποπτεία και την καθοδήγηση της διοικητικής ιεραρχίας του εκπαιδευτικού συστήματος (Ανδρέου & Ματζούφας, 1999) και κύρια η αποκέντρωση, δηλαδή, η μεταφορά αρμοδιοτήτων σε τοπικά και περιφερειακά όργανα χωρίς να είναι προϋπόθεση η άσκηση αυτών των αρμοδιοτήτων να εγκρίνεται από τις κεντρικές διοικητικές αρχές (Μαυρογιώργος & Γέπης, 1999). Η Χατζηπαναγιώτου (2003) προσθέτει την αναγκαιότητα να επανεξεταστεί το θεσμικό πλαίσιο οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης και να δοθεί έμφαση σε πρακτικά ζητήματα, στοχεύοντας στην αποκέντρωση μέσα από την οικονομία της εκπαιδευτικής μονάδας και των εκπαιδευτικών που εργάζονται σ' αυτήν. Ως λήξη των παραπάνω, θεωρείται ότι η αποτελεσματικότητα ενός σχολικού οργανισμού είναι στενά συνδεδεμένη με τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος και το βαθμό διοικητικής αποκέντρωσης και οικονομίας της σχολικής μονάδας και κατά συνέπεια τα περιθώρια ευελιξίας, πρωτοβουλιών και αυτονομίας του εκπαιδευτικού ηγέτη (Παναγιωτοπούλου, 1997), ένα δεδομένο το οποίο δεν υπάρχει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως καταγράφεται και στην ειδική έκδοση της επιτροπής των Ευρωπαϊκών κοινοτήτων (Μπόμπας, 1995). Ένα σοβαρό ζήτημα το οποίο

συνδέεται άρρηκτα με την αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού είναι και ο τρόπος επιλογής του Διευθυντή, που καλείται να παίξει το ρόλο του αποτελεσματικού ηγέτη. Το ερώτημα που τίθεται είναι, αν και κατά πόσο σήμερα που «η διεύθυνση του σχολείου έχει εξελιχθεί σε υπόθεση εξειδικευμένη κατάρτισης» το υπάρχον σύστημα που προάγει τη «γεροντοκρατία» στην εκπαίδευση (Πολυδώρου, 2001), θεωρεί ως βασικό προσόν «το πιστοποιητικό γέννησης» (Πασιαρδής, 1999) ή την κομματική και προσωπική φιλία είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις σύγχρονες εξελίξεις και απαιτήσεις.

Γι' αυτό προτείνεται ένα εντελώς διαφορετικό σύστημα επιλογής διευθυντών, όπου θα κατέχουν πιστοποιητικό επάρκειας στη διοίκηση σχολικών μονάδων μετά από σχετική επιμόρφωση, θα υπερασπίζεται η μεγαλύτερη μοριοδότηση στα τυπικά προσόντα των υποψηφίων διευθυντών τα οποία προβλέπει ο σχετικός νόμος και την μείωση μοριοδότησης στην αξιολόγηση της προσωπικότητας των υποψηφίων, προκειμένου ν' αποφευχθούν μεροληπτικές κρίσεις. Επιπλέον, θα μπορούσε να προστεθεί, σύμφωνα πάντα και με τα αποτελέσματα της έρευνας, η συμμετοχή τόσο ψυχολόγου όσο και εκπροσώπου της Ειδικής Αγωγής στα υπηρεσιακά συμβούλια για τη διασφάλιση της καταλληλότητας και αντικειμενικότητας στην αξιολόγηση της προσωπικότητας των υποψηφίων. Έτσι, θα προκύψουν διευθυντές- ηγέτες όπου θα είναι ικανοί να έχουν ένα προσωπικό όραμα για το σχολείο τους και τη γνώση, τις δεξιότητες και τις διαθέσεις για να αναπτύξουν, να αρθρώσουν και να εφαρμόσουν ένα κοινό όραμα που υποστηρίζεται από τη σχολική κοινότητα. Θα προωθούν μια θετική κουλτούρα εκμάθησης, θα παρέχουν ένα αποτελεσματικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα και θα εφαρμόζουν σε συνδυασμό με την άριστη σχέση και επικοινωνία με τους άλλους εκπαιδευτικούς τις καλύτερες πρακτικές, τα κατάλληλα προγράμματα στην εκμάθηση των μαθητών και ειδικά στον τομέα ανάγνωσης και άλλων θεμελιωδών δεξιοτήτων. Θα αναπτύσσουν τις απαραίτητες δεξιότητες, για τον προγραμματισμό και την εφαρμογή της αλλαγής για την αποτελεσματική συνεργασία του εκπαιδευτικού προσωπικού και την αποτελεσματική εκμάθηση των μαθητών. Θα έχουν άριστη συνεργασία με γονείς και τοπική αυτοδιοίκηση όπου σε συνδυασμό για την κατάλληλη χρησιμοποίηση πόρων να υλοποιούνται όλοι οι βραχυπρόθεσμοι και μακροπρόθεσμοι στόχοι της σχολικής μονάδας, θα μοιράζονται την ηγεσία και την λήψη αποφάσεων με τους συναδέλφους στη σχολική κοινότητα για να αναπτυχθεί η αμοιβαία εμπιστοσύνη και εκτίμηση, όπου όλοι μαζί θα μπορούν να δημιουργούν μια σχολική μονάδα εξοπλισμένη και οργανωμένη με όλες τις σύγχρονες απαιτήσεις.

Η πρόσφατη βιβλιογραφία σε θέματα ηγεσίας σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς τείνει να κάνει σαφή διάκριση μεταξύ του διευθυντή με τη γραφειοκρατική αντίληψη του όρου και τον διευθυντή -ηγέτη. Επιπλέον, η διάκριση μεταξύ της ηγεσίας και των διευθυντικών καθηκόντων, αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στην προσέγγιση του προβλήματος ηγεσία στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Duignan, 1994). Λόγω του εκπαιδευτικού μας συστήματος που είναι δομημένο σε μια πιστή εφαρμογή του γραφειοκρατικού μοντέλου (Κουσουλός, Μπούνιας & Καμπουρίδης, 2004), παρουσιάζει πολλά μειονεκτήματα, όπως την προσήλωση σε παρωχημένες αντιλήψεις διοίκησης, έλλειψη προσαρμοστικότητας στα νέα δεδομένα και την μείωση των αντανakλαστικών στην υιοθέτηση και εφαρμογή της σύγχρονης διοίκησης, ο διευθυντής έχει πολλαπλό ρόλο να διαδραματίσει σε όλα τα παραπάνω. Η επίτευξη των στόχων του σχολείου είτε αυτοί είναι μορφωτικοί, παιδαγωγικοί είτε πολιτιστικοί, κοινωνικοί, έχουν σχέση με τη διοικητική του ικανότητα και εμπειρία, αφού καλείται να συντονίσει και να καθοδηγήσει πληθώρα ανθρώπων (Γεωργιάδου & Καμπουρίδης, 2005). Στην εποχή μας, τα στελέχη της εκπαίδευσης καλούνται να διαδραματίσουν ένα περισσότερο σύνθετο και πολύπλοκο ρόλο και ως εκ τούτου, να καλλιεργούν και να ανανεώνουν τις πνευματικές και επαγγελματικές τους δεξιότητες. Καθώς η κουλτούρα του νέου τρόπου διοίκησης στα σχολεία επεκτείνεται και οι διευθυντές απομακρύνονται όλο και περισσότεροι από την άμεση εμπειρία της κουλτούρας της τάξης (Grace, 1995:113), καθώς η σημασία της διαμόρφωσης ενός ήθους επαγγελματικής ανάπτυξης και της ενασχόλησης με τις σχέσεις που διαμορφώνονται στο πλαίσιο του σχολείου αυξάνεται, η ανάγκη των διευθυντών να φροντίσουν τη δική τους μαθησιακή ανάπτυξη καθίσταται ζωτική.

Η διαπίστωση αυτή όπως επιβεβαιώθηκε και από την έρευνά μας, μας οδηγεί στην εξής πρόταση: Επιμόρφωση των διευθυντών σχολείων που λειτουργούν Τ.Ε, όσον αφορά σε βασικές γνώσεις και αποτελεσματικές στρατηγικές υποστήριξης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής καθώς, επίσης, και διοργάνωση βιωματικών σεμιναρίων από Σχολικούς Συμβούλους Εδικής Αγωγής με τους διευθυντές των Τ.Ε, για την από κοινού προώθηση στρατηγικών αντιμετώπισης προβλημάτων εντός του σχολικού πλαισίου, που δρουν ως φίλα προσκείμενα στο έργο των εκπαιδευτικών.

Πραγματοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων για την κατάρτιση των διευθυντών ή μελλοντικών διευθυντών σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης των σχολικών μονάδων, προσαρμοσμένα στις τρέχουσες διακρίσεις και μεθόδους της σύγχρονης διοίκησης και να τους δοθούν κίνητρα για αυτοβελτίωση. Ο φορέας που

θα τα αναλάβει τα προγράμματα αυτά να είναι η Σχολή Δημόσιας Διοίκησης ή κατά δεύτερο λόγο τα Παιδαγωγικά τμήματα των Πανεπιστημίων. Τα προγράμματα αυτά θα βοηθούσαν στην απόκτηση ηγετικών ικανοτήτων, στην αλλαγή πεποιθήσεων και στάσεων, στην απόκτηση γνώσεων λειτουργίας προγραμματισμού, στη λειτουργία της οργάνωσης, στη διαχείριση αλλαγής, αξιοποίησης ανθρωπίνων και υλικών πόρων, αποτελεσματικής επικοινωνίας μεταξύ συναδέλφων, τοπικής αυτοδιοίκησης και γονέων και θα ικανοποιούσαν τις ανάγκες για ένα αποδοτικό σύγχρονο σχολείο, βασιζόμενα στην ανάπτυξη και βελτίωση των ποιοτικών χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των διευθυντών.

Λόγω της εμπειρικής και αυτοσχέδιας διοίκησης που ασκούν σήμερα οι διευθυντές, δεν υπάρχει κουλτούρα ανάπτυξης της ηγεσίας και συστηματική προσέγγιση της καλλιέργειάς της μέσα από ολοκληρωμένα προγράμματα συμβουλευτικής και καθοδήγησης για τη διαμόρφωση και αναδιαμόρφωση του ιδανικού προτύπου ηγεσίας. Γι' αυτό προτείνεται ο διευθυντής –ηγέτης του Τ.Ε, έχοντας επίκεντρο τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή, μέσα από τακτές ενημερώσεις και σεμινάρια να δημιουργήσει προϋποθέσεις για το σχηματισμό κατάλληλων δομών που θα προωθούν τη λειτουργία της διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση με στόχο την υλοποίηση του οράματός του και την επίτευξη των αλλαγών και καινοτομιών στο σχολικό οργανισμό. Έτσι, ο εκπαιδευτικός ηγέτης και το εκπαιδευτικό σύστημα θα είναι σε θέση να προβλέπουν και να απαντούν τι είδους παιδεία και δεξιότητες θα παράσχουν στους μαθητές, για να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις απρόβλεπτες εν πολλοίς μελλοντικές προκλήσεις.

Επιστημονική διερεύνηση και παρακολούθηση της πορείας της εκπαιδευτικής πολιτικής στο συνεχές των φορέων άσκησης της σχετικής πολιτικής.

Ύπαρξη ξεκάθαρων ενταξιακών πολιτικών στο επίπεδο της κεντρικής διοίκησης, της τοπικής αυτοδιοίκησης αλλά και της διοικητικής ιεραρχίας της εκπαίδευσης, επειδή αρκετές φορές διαπιστώνεται αναντιστοιχία στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση μιας πολιτικής από τους αρμόδιους φορείς.

Τέλος, προτείνεται μια ριζική αλλαγή του εκπαιδευτικού μας συστήματος με σκοπό την αυτονομία της σχολικής μονάδας και αν αυτό είναι πολύ ακραίο, μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση σύμφωνα με την οποία να υπάρχει κεντρική διοίκηση αλλά η σχολική μονάδα να μπορεί να έχει τη δική της αυτοδιαχείριση και ο διευθυντής ουσιαστική εξουσία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Μετά την ολοκλήρωση της έρευνάς μας με την οποία εξετάσαμε τη λειτουργία του διευθυντή ως ηγέτη και τη στάση του απέναντι στο έργο, την υποδομή και τις καινοτόμες προτάσεις απέναντι στα Τμήματα Ένταξης από τη σκοπιά των ίδιων των δασκάλων του Τ.Ε., συνειδητοποιήσαμε ότι ο τρόπος διοίκησης αυτών των διευθυντών αποτυπώνει τον πολύπλευρο τους ρόλο σχετικά με την άσκηση της διοίκησης σε επίπεδο σχολικής μονάδας, προσφέροντας πληροφορίες που βοηθούν στη θεώρηση του ρόλου με τη μορφή που έχει σήμερα, αφού ο ηγετικός τους ρόλος δεν υφίσταται και δεν του δόθηκε η ανάλογη σημασία και προσοχή από την επίσημη πολιτεία και την εκπαιδευτική πολιτική της.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, επιχειρήσαμε τη βιβλιογραφική ανασκόπηση από την οποία δεν αντλήσαμε συγκεκριμένες πληροφορίες λόγω σπανιότητας του θέματος, αλλά εντοπίσαμε πλαίσια δράσης και προτάσεις σχετικές με την αποτελεσματική συμπεριφορά του διευθυντή.

Στο τρίτο κεφάλαιο, προσεγγίσαμε εννοιολογικά την ειδική αγωγή, το τμήμα ένταξης, την εκπαιδευτική διοίκηση, την ηγεσία και την εκπαιδευτική ηγεσία, την κουλτούρα και το σχολικό κλίμα, τους νόμους -σταθμούς για τη θέση του διευθυντή και το ρόλο του σήμερα.

Στο τέταρτο κεφάλαιο, παρουσιάσαμε την έρευνα και την ερευνητική διαδικασία της, την αφετηρία και την προβληματική της, τους στόχους, τη μεθοδολογία και τα αποτελέσματά της.

Στο πέμπτο κεφάλαιο, την ανάλυση και το σχολιασμό των αποτελεσμάτων της έρευνας μέσα από προσωπικές και επιστημονικές τοποθετήσεις και

Στο έκτο κεφάλαιο, επιχειρήσαμε την απόδοση των συμπερασμάτων και των διαπιστώσεων της έρευνας, τις προοπτικές εξέλιξης του ρόλου και την παράθεση των ερευνητικών προοπτικών.

Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν, ότι ΣΤΟΧΟΣ και ΔΕΣΜΕΥΣΗ όλων είναι μια προσέγγιση της ετερότητας που δεν έγκειται στην παθητική αρωγή, αλλά στην ενσωμάτωση και την ενεργό συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία και μαθησιακές δυσκολίες στην οικονομική και κοινωνική ζωή. Για ένα σύγχρονο σχολείο, λοιπόν, οφείλει ο διευθυντής να δημιουργεί εκείνες τις συνθήκες που καλλιεργούν και

αξιοποιούν τις δεξιότητες του κάθε μαθητή, σέβονται τις ιδιαιτερότητες και τη διαφορετικότητα, δημιουργούν ευκαιρίες για όλους, παρέχουν τη δυνατότητα στους μαθητές με σωματικά προβλήματα και τις οικογένειές τους να πορεύονται ισάξια στη ζωή ανάμεσα στους συνανθρώπους τους, ώστε να υπάρχει ικανοποίηση στην προσωπική και κοινωνική ζωή, και τέλος να ευαισθητοποιούν τους πολίτες, ώστε να ανατραπούν στερεότυπα, συμπεριφορές και προκαταλήψεις. Η άσκηση των καθηκόντων των διευθυντών δημοτικών σχολείων είναι ακόμη πιο αποτελεσματική μέσα από ένα εκπαιδευτικό σύστημα που θα υλοποιεί την αποκέντρωση και θα έχει ένα αξιοκρατικό σύστημα επιλογής διευθυντών, μέσα από την ορθολογική διαχείριση των ανθρώπινων και υλικών πόρων τόσο από την κεντρική διοίκηση του ΥΠΕΠΘ όσο και από τους ίδιους τους Διευθυντές με τη συμβολή όμως κι άλλων παραγόντων και φορέων, όπως νομαρχιακή και τοπική αυτοδιοίκηση, ενώσεις εκπαιδευτικών και προγράμματα, άρτια τεχνολογικό εξοπλισμό (συσκευή assistive).

Ανακεφαλαιωτικά, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι το εκπαιδευτικό σύστημα εκχωρώντας κάποιες αρμοδιότητες στον Διευθυντή, προσπαθεί να προωθήσει ένα πιο ενεργό ρόλο, όμως, αυτές φαίνεται πως του δίνουν τη δυνατότητα ανάληψης μόνο συγκεκριμένων πρωτοβουλιών και μέσα σε ένα θεσμικό πλαίσιο άμεσα καθορισμένο, αφού η γενική εποπτεία υπόκειται σε μια δομημένη ιεραρχία χωρίς να διαφαίνεται ευχέρεια δράσεων.

Έτσι, σήμερα ο διεκπαιρευτικός του ρόλος παραμένει συγκεκριμένος και προδιαγεγραμμένος και είναι απαραίτητο να προχωρήσουν από τη θέση του συμβατικού διεκπεραιωτή στη θέση του σύγχρονου ηγέτη. Είναι σαφές, ότι ο διεκπεραιωτής προσπαθεί να μην τον (ξεπεράσει) υπερβεί η καθημερινότητα ρουτίνας. Ο ηγέτης αντίθετα, διαμορφώνει τα τεκταινόμενα και τις πρακτικές έτσι, ώστε να ανταποκρίνεται δημιουργικά στους στόχους και στο ρόλο του. Ο διεκπεραιωτής βλέπει τη θεωρία και την πράξη ως δύο πράγματα ξεχωριστά και σαφώς προτιμά τη μία υποτιμώντας την άλλη, ανάλογα με το στοιχείο με το οποίο αισθάνεται μεγαλύτερη ασφάλεια κάθε φορά. Ο ηγέτης όμως αναγνωρίζει ότι θεωρία και πράξη είναι ένα αδιάσπαστο σύνολο: η επίτευξη των στόχων πρέπει να (είναι, και) επιτυγχάνεται μέσα από την ολική θεώρησή τους και τη διαλεκτική τους σχέση.

Κατά συνέπεια, μπορούμε να συμπεράνουμε πως ο ηγετικός ρόλος θα μπορούσε να υπάρξει αν η πολιτική πρόθεση, συνοδευτεί από πιο μελετημένες κινήσεις που θα ενίσχυαν την ειδική εκπαίδευση αλλά και το ρόλο του διευθυντή, όπου θα συνέβαλαν στη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας μας.

Οι μεταρρυθμίσεις του εκπαιδευτικού συστήματος απαιτούν γνώση της διαδικασίας με την οποία συντελείται η αλλαγή. Η βελτίωση της εκπαίδευσης με την εισαγωγή καινοτομιών στο σχολείο, δεν είναι μόνο σωστού κεντρικού σχεδιασμού, αλλά μια συνάρτηση της διαδικασίας εισαγωγής στο τοπικό πλαίσιο. Η εισαγωγή καινοτομιών προϋποθέτει την τροποποίηση των κρατούντων πρακτικών και αντιλήψεων, για την επίτευξη των επιθυμητών μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Ένα ολοκληρωμένο μοντέλο Διοίκησης αλλαγών στηρίζεται στις εξής βασικές παραμέτρους: 1) Στην ύπαρξη ενός συγκεκριμένου οράματος, που θα κινητοποιεί το διευθυντή- ηγέτη και τους εκπαιδευτικούς. 2) Στην ύπαρξη των κατάλληλων στρατηγικών και δομών στα πλαίσια του σχολικού οργανισμού. 3) Στην εφαρμογή της αλλαγής μέσα από τα βασικά στάδια όπως: τη διάγνωση της υφισταμένης κατάστασης, το σχεδιασμό των προτεινόμενων αλλαγών, το σχεδιασμό των ενεργειών για την αντιμετώπιση πιθανών αντιστάσεων, την εξασφάλιση της δέσμευσης και υποστήριξης των ενδιαφερομένων και την υλοποίηση και παρακολούθηση εφαρμογής των αλλαγών . 4) Στη δημιουργία μιας κατάλληλης δομής, με την ανάθεση ρόλων και υπευθυνοτήτων, παράλληλα με την παραχώρηση της αντίστοιχης εξουσίας στα μέλη των ομάδων (Πασιαρδής, 2004; Μπουραντάς, 2002).

Μελλοντικές έρευνες μπορεί να επικεντρωθούν στα άλλα τέσσερα ΠΥΣΠΕ της Αττικής, στο Α΄, Δ΄, στο Ανατολικής και Δυτικής Αττικής ή και σε πανελλήνια κλίμακα, ώστε να έχουμε μια γενικευμένη πλέον άποψη για τις θέσεις των διευθυντών απέναντι στο Τ.Ε. Η αντίστοιχη διαμόρφωση του ερωτηματολογίου μας προς την πλευρά του διευθυντή (να κάνει την αυτοαξιολόγησή του), θα μπορούσε να αποτελέσει έναυσμα για μια νέα έρευνα με πολλά συγκριτικά αποτελέσματα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Akker, J., Keursten, P. & Plomp, T. (1992). The integration of computer use in education. *International Journal of educational research*, 17, 65-76.
- Allen, L., Grickman, C. & Hensley, F. (1998). *The search for accountability: The League of Professional Schools*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, April 1998, San Diego, CA.
- Andrews, R. & Soder, R. (1987). Principal Leadership and Student Achievement. *Educational Leadership*, 44, 9-11.
- Antoniou, A., Polychroni, F. & Walters, B. (2000). "Sources of stress and professional burnout of teachers of special educational needs in Greece". Proceeding, of the international Conference of special Education, ISEC 2000, Manchester, 24-28 July, hk. *Applied Psychology*, 47, 56-64.
- Algozzine, B., Ysseldyke, J. & Campbell, P. (1994). Strategies and tactics for effective instruction. *Teaching exceptional children*. 26, 3, 34-35.
- Alper, S., Schloss, P. & Schloss, C. (1996). Families of children with disabilities in elementary and middle school. Advocacy models and strategies. *Exceptional children*, 62, 261-270.
- Barnard, C. (1938). *The Functions of the Executive*, Harvard University Press, Cambridge.
- Barth, R. (1990). *Improving Schools from Within*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bass, B. (1990). *Bass & Stodgill's handbook of leadership: Theory, research and managerial applications*. (3rd. ed.) New York: The Free Press.
- Bateman, D. & Bateman, C. (2001). *A principal's guide to special education*. Arlington, VA: Council for Exceptional Children.
- Behar-Horenstein, Linda, S. & Omstein, Allan, C. (1999). Curriculum, Instruction and Supervision: Essential leadership roles for principals. In: Allan, C., Linda, S. &

- Omstein, Behar-Horenstein (Eds), *Contemporary issues in curriculum*. Boston: Allyn and Bacon.
- Beninghof, A. & Singer, A. (1995). *Ideas for inclusion: The school administrator's guide*. Longmont, CO: Sopris West.
- Benz, M., Lindstrom, L. & Yovanoff, P. (2000). Improving graduation and employment outcomes of students with disabilities: Predictive factors and student perspectives. *Exceptional Children*, 66, 509-29.
- Billingsley, B. (1993). Teacher retention and attrition in special education: A critical review of the literature. *The Journal of Special Education*, 27, 137-174.
- Billingsley, B. (2004). Special Education Teacher Retention and Attrition: A Critical Analysis of the Research Literature. *The Journal of Special Education*, 38, 1, 39-55.
- Billingsley, B., Gersten, R., Gillman, J. & Morvant, M. (1995). *Working conditions: Administrator support*. National Dissemination forum on issues, Special Education Teacher Satisfaction, Retention, and Attrition, Washington. D.C.
- Billingsley, B. & Cross, L. (1991). The teachers' decisions to transfer from special to general. *The Journal of special education*, 24, 496-511.
- Billingsley, B. & Singh, K. (1996). Intent to stay in teaching. *Remedial and Special Education*, 17, 1, 37-48.
- Blase, J. & Blase, J. (1998). *Handbook of instructional leadership: how really good principals promote teaching and learning*, Thousand Oaks, CA, Corwin Press.
- Blase, J. & Kirby, P. (1992). *Bringing out the best in teachers: What effective principals do*. Newbury Park, CA: Corwin Press.
- Bogler, R. (2001). The Influence of Leadership Style on Teacher Job Satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37, 5, 662-683.
- Brownell, M. & Smith, S. (1993). Understanding special education attrition: A conceptual model and implications for teacher education. *Teacher Education and special Education*, 16, 270-282.
- Bryk, A., Sebring, P., Kerbow, R., Rollow, S. & Easton, J. (1988). *Charting Chicago school reform*. Boulder, CO: Westview Press.
- Burns, J. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Burnes, B. (2000). *Managing Change: A Strategic Approach to Organizational Dynamics*, (3rd ed). Financial Times/ Prentice Hall, London.

- Calabrese, R. & Zepeda, J. (1999). Decision-making assesment: Improving Principal Performance. *International Journal of Educational Management*, 13, 1, 6-13.
- Caldwell, J. & Spinks, J. (1992). *Leadig the self managing schools*. London: Falmer Press.
- Cameron, K. (1984). The Effectiveness of Ineffectiveness. *Research in Organizational Behavior*, 6, 235-285.
- Cameron, K. & Quinn, R. (1999). *Diagnosing and changing Organizational Climate* New York : Addison –Wesley.
- Campo, C. (1993). “Collaborative school Cultures: How Principals Make a Difference”. *School Organization*, 13, 119-125.
- Council for Exceptional Children [CEC]. (1994). Creating schools for all of our students: What12 schools have to say. Reston, VA: Author.
- Clark, D., Lotto, L. & McCarthy, N. (1980). *Factors associated with success in urban elementary schools*. *Phi Delta Kappan*, 61, 7, 467-470.
- Chrispeels, J. (1992). *Purposeful Restructuring*. London: Falmer Press.
- Coleman, J. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press.
- Collins, J. (2001). *Good to Great*. Harper Business.
- Cuban, L. (1990). Cucles of History: Equity versus Excellence. In S.B. Bacharach (ed.) *Education Reform: Making Sense of it All*, 135-140.
- Dalin, P., Rolff, H. & Kottkamp, R. (1993). *Changing the School Culture*, Cassell, London.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών: Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*, (μτφρ.Α.Βακάκη). Αθήνα, Τυπωθήτω.
- Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Toley, H. & Beresford, J. (2000). *Leading schools in times of change*. Buckingham, England: Open University Press.
- Day, C., Harris, A. & Hadfield, M. (2001). Grounding Knowledge of Schools in Stakeholder Realities: A Multi-Perspective Study of Effective School Leaders. *School Leadership and Management*, 21, 1, 19-42.
- Deal, T. & Peterson, K. (1990). *The Principal' s Role In shaping school. Culture*. Washington DC:U.S Government Printing Office.

- Dean, J. (1993). *Managing the secondary school, second edition*. Routledge, London and New York.
- Deloretto, L. & Aldridge, B. (1971). *Elementary school principals and their schools : Beacons of Brilliance and Potholes of pestilence*. Eugene, or : Center for the Advanced Study of Educational Administration, University of Oregon.
- Demeter, L. (1951). *Accelerating the Local Use of Improved Educational Practices in School Systems*, Columbia University.
- Di Paola, M. & Tschannen-Moran, M. (2003). *The principalship at a crossroads: A study of the condition and concerns of principals national of secondary school principals Bulletin*, 87, 43-67.
- Di Paola, M. & Walther Thomas, C. (2003). *Principals and Special Education. The critical role of school leaders*. COPSSE, 29, Washigton, DC.
- Dodd, A. (2000). *Are higher standards and student's needs compatible? Principal Leadership*, 1, 1, 28-32.
- Drake, T. & Roe, W. (1999). *The principalship*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Drucker, P. (1971). *The Effective Executive*.
- Duignan, P. (1994). Reflective management: the key to quality leadership. In C.Richers and C. Morgan eds, *Human Resource Management in education* , 74-90.
- Dunham, J. (1995). *Developing effective school management*. Routledge, London and New York.
- Edmonds, R. (1979). *A Discussion of the literature and issues Related to effective schooling*. Cambridge, Ma: Center for Urban studies, Harvard Graduate school of education.
- Ekvall, G. & Arvonen, J. (1991). Change-centerent leadership:An extension of the two-dimensional model.*Scandinavian journal of Management* 7,1,17-26.
- Embich, J. (2001). The relationship of secondary special education teachers' holes and factors that lead to professional burnout. *Teacher education and education*, 24, 58-69.

- Everard, K. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση, μτφρ: Κίκιζας, Δ. Πάτρα, ΕΑΠ.*
- Fiedler, E. & Chemers, M. (1974). *Leadership and Effective Management.*
- Freytag, W. (1990). Organizational Culture in Murphy Kr και Saal Fee (eds). *Psychology in Organizations: integrating science and practice*, Hilldate, W.I: Lawrence Erlbawn Associates Publislers.
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (1992). *Successful School Improvement.The Implementation perspective and Beyond*. Open University Press, Buckingham.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). *What's worth fighting for? Working together for your school. Toonto, Ontario Canada:Elementary Teachers Feredation of Ontario;New York:Teachers College Press.*
- Fullan, M. (2000). *Infrastructure is all*, *London Times Education Supplement*, 19, 15.
- Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change*, (3rd ed). Teachers College Press.New York, N.Y.
- George, D., Ευθυμιάδου, Α. & Τσίτος, Α. (1998). *Πρακτικός Προσανατολισμός στο Σύγχρονο Μάνατζμεντ*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Gersten, R., Gillman, J., Morvant, M. & Billingsley, B. (1995). Teachers perceptions of working conditions: *Problems related to central office support*. Paper presented at the national Dissemination forum on issues relating to special education teacher . Satisfaction Retention, and Attrition, Washington, Dc.
- Gersten, R., Keating,T. & Yovanoff, P. (1995). Impact of job design problems and lack of support. *Draft Version.Working Paper 6*.National Dissemination Forum on Issues Relating to Special Education Teacher Satisfaction, Retention and Attrition(Washington DC, May 25-26, 1995).
- Gersten, R., Keating,T., Yovanoff, P. & Harniss, M. (2001). Working in special educational: Factors that enhance special educators intent to stay. *Exceptional Children*, 67, 549-553.

- Goleman, D. (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας*, (επιμ.) Μεγαλούδη, Φ. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2002). *Ο νέος ηγέτης: Η δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση των οργανισμών*. Δ΄ έκδοση. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Goor, M. & Schwenn, S. (1995). Administrative programming for individuals with problem behaviors in F.E. Obiakor & B. Algozzine (Eds). *Managing problem behaviors in the century. Perspectives for special educations and other preffesional* 240-267. Dubuque, IA :kentall Hunt.
- Goor, M. (1995). *Leadership for special education administration: A case-based approach*. Fort Worth, Tx : Harconrt Brace.
- Gouch & Carter. (1952). A factional stydy of the rated behaviour of group members.
- Grace, G. (1995). *School Leadership: Beyond Education Management*, London, Falmer press.
- Hall, G. & Hord, S. (1987). *Changes in schools: Facilitating the precess*. NY: State university of N.Y press.
- Hall, G. & George, A. (1999). "the impact of principal change facilitator style on schools and classroom culture", in J. Freiberg (ed), *school climate*. London: Falmer, 1999.
- Hall, V. & Southworth, G. (1997). 'Headship', *School Leadership and Management*, 17, 2, 151-170.
- Handy, C. (1981). *Understanding Organisations*, Penguin, London.
- Havelock, G. & Huberman, M. (1997). Solving educational problems. The theory and reality of innovation in developing countries. Unesco.
- Heifetz, R. (1994). *Leadership without easy answers*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hersey, P. & Blanchard, K. (1977). *Management of Organisational Behavior: Utilizing Human Resources*, Pr. Hall.
- Hopkins, D. (1996). Towards a theory for school Improvemt in Grap.l, Reynolds. D., Fitz. Gibbon και D. Jesson (eds). *Merging Traditions: the future of research on school/effectiveness and school / improvement*, London: Gasell.

- House, R. (1971). *A path – goal Theory of Leader Effectiveness*, ASQ.
- Hoy, W. & Miskel, C. (1991, 1996, 2001, 2005). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*. New York: Mc Graw –Hill, inc.
- Hughes, L. (1999). The leader: Artist? architect? commissar? In L. W. Hughes (Ed.), *The principal as leader* (2nd ed.), 3-24. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Hunt, J. (1981). *Managing People at Work*, Penguin, London.
- Hyatt, N. (1987). *Perceived competencies and attitudes of a select group of elementary school administrators relative to preparation and experience in administering special education programs*. (Doctoral Dissertation, the college of William and Mary, 1987).
- Jantsch, E. (1981). *The evolutionary Vision*. Boulder, Colorado Westview Press.
- Johnson, P. & Short, P. (1998). Principal's Leader Power, Teacher Empowerment, Teacher Compliance and Conflict, *Educational Management and Administration*, 26, 2, 147-159.
- Jones, A. (2004). *A review of the research literature on barriers to the uptake of KT by teachers*. Coventry: Becta/ London: DFES.
- Institute for Educational Leadership (IEL), (2000). *Leadership for student learning: Reinventing the principalship*. Washington, DC: Task Force on the Principalship.
- Katzenbach, J. & Smith, D. (1993). *The discipline of teams*, Harvard Business Review, Mar./April.,99, 111-120.
- Katsiyannis, A., Conderman, G. & Franks, D. (1996). State practices on inclusion: A national review. *Remedial and special education* 16, 279-287.
- Kavale, K. & Forness, S. (2000). History, rhetoric, and reality. *Remedial and Special Education*, 21, 279-296.
- Kehoe, S. (1998). Evolution: From isolation to inclusion. *School Business Affairs*, 64, 8, 3-7.
- Kent, G. (1989). *The modern primary school head teacher*, Kogan Page Ltd, London.
- Kimbrough, R. & Burkett, C. (1990). *The Principalship*. Concept and Practices. New Jersey: Prentice Hall.
- Kerry, T. & Murdock, A. (1993). "education managers as Leaders some thoughts on the context of the changing nature of schools, *School Organization*, 13, 3, 221-230.

- Kirner, M., Vautour, J. & Vautour, M. (1992). *Enhancing instructional programs with in the school. Training school principals in special education administration*. Papper present at Association, San Francisco.
- Koontz, H. & O'Donnell, C. (1983). *Οργάνωση και διοίκηση. Μια σημαντική και ενδεχόμενη ανάμνηση των διοικητικών λειτουργιών*. Παπαζήση, III.
- Koontz, H. & Weihrich, H. (1990). *Management*, 6 edition, London.
- Krug, E. (1992). Instructional Leadership: a Constructivist Perspective. *Educational Administration Quarterly*, 28, 430-443.
- Leithwood, K. & Riehl, C. (2003). *What we know about sucessful school leadership*. Philadelphia, PA: Laboratory for student success, Temple University.
- LoVette, O., Watts, S. & Wheeler, J. (2001). *Teacher perceptions of principals: A new instrument*. Paper presented at the annual meeting of the Mid-South Educational Research Association, Little Rock, AK.
- Lezotte, L. (1989). Selected Resources complied for the 7th Annual effective school conference. *National school conference institute*, Rimorck, Arizona.
- Liebfried, M. (1984). *Impreing ones attitude toward special education eregrams: The principals role in instrumental*.
- Lipham, J. (1981). *Effective Principal Effective School*. Reston, V.A.National Association of Secondary School Principals.
- Mc Beath, J. (1999, 2001). *Η αυτοξιολόγηση στο σχολείο, ουτοπία και πράξη*. Μετ. Χρίστος Δούκας και Ζωή Πολυμεροπούλου. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Mc Beath, J., Schratz, M., Meuret, D. & Jacobsen, L. (2004). *Η αυτοαξιολόγηση στο ευρωπαϊκό σχολείο: Πώς άλλαξαν όλα*. (επιμ.) Δελληγιάννη, Μ. Αθήνα, Μεταίχμιο.
- McColl-Kennedy, J. & Anderson, R. (2002). Impact of leadership style and emotions on subortinate performance. *The Leadership Quarterly*, 13, 545-559.
- Male, T. & Male, D. (2001). Special school headteachers' perceptions of role readiness. *Eur. J. of Special Needs education*, 16, 2, 149-166.
- Mayer, C. (1982). *Educational administration and special education: A handbook for school administrators*. Boston: Allyn and Bacon.

- Miller, M., Brownell, M. & Smith, S. (1999). Factors that predict teachers staying in, leaving, or transferring from the special education classroom. *Exceptional Children*, 65, 201-218
- Mintzberg, H. (1979). *The Structuring of Organizations*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- Montana, P. & Charnov, B. (1993). *Management*. Barrons Business Review Series, New York.
- Morgan, G. (1996). *Human Resources Management in Education*, 91-99. London, The Open University.
- Mowday, R., Porter, L. & Steers, R. (1982). *Employee-Organizational Linkages: The Psychology, Absenteeism and Turnover*. London: Inner London Education Authority.
- Moorhead, G. & Griffin, W. (1989). *Organization behavior*. Washington: Houghton Mifflin Company.
- Murphy, J. (1994). Transformational change and the evolving role of the principal: Early empirical evidence. In J. Murphy, & K. S. Louis (Eds.), *Reshaping the principalship: Insights from transformational reform efforts*, 20–53. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- NAESP. (2001). Leading learning communities: NAESP standards for what principals should know and be able to do. Alexandria, VA: Author.
- NAESP. (2002). *The principal's creed*.
- Noell, G. & Witt, J. (1999). When does consultation lead to intervention implementation? *Journal of special education*, 33, 29-41.
- Owens, R. (2001). Organizational behavior in education. *Instructional leadership and school reform*, Allyn and Bacon, seventh edition, London.
- Paletta, A. & Vidoni, D. (2006). Italian School Managers: A complex identity. *International Studies in Educational Administration*, 34, 1, 46-70.
- Parker, S. & Day, V. (1997). Promoting inclusion through instructional leadership: The roles of the secondary school principal. *NAESP. Bulletin*, 83-89.
- Pashiardis, P. (1998). Researching the Characteristics of Effective Primary School Principals in Cyprus: A Qualitative Approach. *Educational Management and Administration*, 26, 2, 117-130.

- Patterson, J. & Protheroe, N. (2001). *Essentials for principals: School leader's guide to special education*. Alexandria, VA: National Association of Elementary School Principals.
- Patterson, J., Marshall, G. & Bowling, D. (2000). Are principals prepared to manage special education dilemmas? *NASSP Bulletin*, 84(613), 9-20.
- Pelgrum, W. & Anderson, R. (2001). ICT and the emerging Paradigm for life long Learning. *An IEA Educational Assessment of Infrastructure. Goals, and practices in Twenty-six countries. Second edition*. Amsterdam: IEA (The International Association for Evaluation of educational Achievements). University of twenty.
- Pelgrum, W. & Plomp, T. (1993). *The IEA study of computers in education, implementation of an innovation in education systems*. Pergamon press.
- Peterson, K. & Deal, T. (1998). How leaders influence the culture of schools. *Educational Leadership*, 56, 28-30.
- Plant, R. (1987). *Managing Changing and Making Stick*. Fontana, London.
- Putman, J. & Burke, B. (1992). *Organizing and Managing Classroom Learning-Communities*. New York: Mc Graw-Hill.
- Raniels, H. & Garner, P. (2000). *Inclusive education*. London kogan page.
- Reddin, B. (1987). *Effective Management*.
- Roueche, J. & Baker, G. (1986). *Profiling Excellence in America's Schools*. Virginia: The American Association of School Administrators.
- Roy, P. & O'Brien, P. (1991). Collaborative school: what! So what! Now what! Paper presented at the annual conference of the National Staff Development.
- Schwenn, J. (1994). Serving culturally **and** linguistically diverse exceptional students. *In* A.F., Rotatori., J.O., Schwenn. & F.W., Litton. (Eds.), *Advances in special education: Perspectives on the Regular Education Initiative and transitional programs*. 8, 53-74. Greenwich, CT: JAI Press.
- Schein, E. (1985). Coming to a New Awareness of Organizational Culture. *Sloan Management Review*, 25, 2, 3-16.
- Schein, E. (1992). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Schein, E. (1996). "Culture: the missing concept in organizational studies", *Administrative Science Quarterly*, 41, 229-240.
- Sergiovanni, T. (1991). *The principalship: A reflective practice perspective* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Short, P., Greerl, T. & Merlvin, W. (1994). Creating empowered schools : Tessons in change *Journal of Educational Administration*, 32, 4, 38-52.
- Shields, C. (2004). Dialogic leadership for social justice:overcoming pathologies of silence. *Educational Administration Quarterly*, 40, 1, 109-132.
- Southwoorth, G. (1990). *Leadership, headship and effective primary schools*, *School Organization*, 10, 1.
- Stavropoulos, V. (1999). Parent's and teachers' views about their mutual communication, as well as their communication with their agencies / persons involved in the education of children with special needs. *Unpublished critical study submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of master of education in special needs*. Leeds: university of Leeds, school of education.
- Stogdill, R. (1948). *Traits of Leadership*.
- Stoll, L. (1996). Linking school effectiveness and school / improvement: Issues and possibilities in Grand, REYNOLDS d. Fitz Gibbonc και Jesson, D(eds). *Merging Traditions: The future of research on school effectiveness and school improvement*. London: Gasell.
- Sussell, A., Carr, S. & Hartman, A. (1996). Families us: Bulding a parent school partnership. *Teaching exceptional Children*, 28,4,53-57.
- Tagiuri, R. (1968). "The concept of organizational climate." In: Tagiuri R, Litwin GH. , editor. *Organizational Climate: Explorations of a Concept*. Cambridge, Harvard University.
- Trevino L., Butterfield K. & McCabe D. (2001). "The ethical context in Organization. Influences on employee attitudes and behaviors", *Research in ethical issues in Organizations*, 3, 301.
- Tiburcio, L. (1996). Διοίκηση της εκπαίδευσης σε Mialaret,G. Εισαγωγή σε επιστήμες της Αγωγής. Αθήνα,Τυποθήτω.
- Tyler, W. (1988). *School organization. Asociological persperctive*. NewYork: Croom Helm.

- Valente, W. (1998). *Law in the schools* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Van Horn, G. (1989). *The principal's Role in Managing Special Education Programs at the Secondary Level*.
- Van Horn, G., Burello, L. & Declue, L. (1992). A instructional leadership in special education. *The special education Leadership Review*, 1, 1, 41-54.
- Walther – Thomas, C., Korinek, L., McLaughlin, V. & Williams, B. (2000). *Collaboration for effective inclusive education: Developing successful programs*. Boston: Allyn & Bacon.
- Wasley, P., Hampel, R. & Clark, R. (1997). The puzzle of whole-school change. *Phi Delta Kappan*, 78, 690-697.
- Welch, F., Lindsay, S. & Halfacre, J. (2001). Quality principals: Questions to consider. *Principal Leadership, High School Edition*, 1(6), 56-59.
- Whitaker, S. (1998). The changing role of the principal: View from the inside. *Planning and Changing*, 29, 130-150.
- Williams, H. (2000). Teacher's perceptions of principal effectiveness in selected secondary schools in Tennessee. *Education*, 121, 2, 264-275.
- Williams, R. & Portin, B. (1997). *The changing role of principals in Washington State*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Zammuto, R., (1982). *Assessing Organizational Effectiveness*. Albany: State University of New York Press.
- Zimmerman, S. & Deckert-Pelton, M. (2003). Evaluating the Evaluators: Teachers Perceptions of the principal's Role in Professional Evaluation. *NASSP Bulletin*, 87, 636, 28-37.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγγελόπουλος, Η., Καραγιάννης, Π. & Φωκάς, Ε. (2002). Αντιλήψεις διευθυντών σχολικών μονάδων ν. Αχαΐας για το ρόλο του σύγχρονου διευθυντή στη σχολική κοινότητα. Μια ποσοτική και μια ποιοτική έρευνα. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, 72-94.
- Αγγελόπουλος, Η. & Φραγκούλης, Ι. (2003). Ο ρόλος του διευθυντή-ηγέτη στο σύγχρονο σχολείο. *Νέα Παιδεία*, 106, 50-57.
- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (1999). Λήψη αποφάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης, σε Αθανασούλα – Ρέππα, Α., Κουτούζη, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιστόπουλου, Β. & Χαλκιώτη, Δ., *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οικονομικά*. Πάτρα, ΕΑΠ.
- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2001). *Κατάρτιση και επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Πάτρα, ΕΑΠ.
- Ανδρεαδάκης, Ν. (2004). *Αποτελεσματικά σχολεία. Πανεπιστημιακές σημειώσεις*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ΤΕΠΑΕΣ, Ακαδημαϊκό έτος 2004-2005, Ρόδος.
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1990). *Οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Θεωρητική προσέγγιση και ιστορική επισκόπηση*. Αθήνα, Εξάντας.
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα. Νέα σύνορα Α. Λιβάνη.
- Ανδρέου, Α. & Μαντζούφας, Π. (1999). Θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης και της σχολικής μονάδας, Αθήνα, *Νέα σύνορα Α. Α Λιβάνη*.
- Ανθοπούλου, Σ.-Σ. (1999). Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.-Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης και Γ. Μαυρογιώργος (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, τόμος Β', *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Πάτρα, Ε.Α.Π., 21.
- Γεωργιάδου, Β. & Καμπουρίδης, Γ. (2005). Ο διευθυντής ηγέτης. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 10.
- Γεωργογιάννης, Π. (2005). Κριτήρια επιλογής και πιστοποίηση διοικητικής επάρκειας και διοικητικής ετοιμότητας για υποψηφίους εκπαιδευτικούς διευθυντών σχολικών μονάδων, στελεχών εκ/σης κι σχολικών συμβούλων – η πρότασή μας στα: *πρακτικά*

- 2^{ου} πανελλήνιου Συνεδρίου Άρτας με τίτλο *Διοίκηση Α΄/θμιας και Β΄/θμιας εκπαίδευσης. Άρτα 2-4 Δεκεμβρίου 2005.*
- Γουλιέλμος, Α. (2002). *Management Ναυτιλιακών Επιχειρήσεων*. Αθήνα, Σταμούλης.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Η αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου*. Αθήνα. Γρηγόρη.
- Δροσινού, Μ. (1998). Προσέγγιση προβλημάτων συμπεριφοράς σε μαθητές ειδικών τάξεων. *Ανοιχτό σχολείο*, 67, 7-31.
- Ζαβλανός, Μ. (1985). Σχέδιο προγράμματος εκπαίδευσης διευθυντών σχολικών συμβούλων και προϊσταμένων των σχολείων, *Νέα Παιδεία*, 34, 60-67.
- Ζαβλανός, Μ. (1998). Μάνατζμεντ. Αθήνα. Έλλην.
- Ζαβλανός, Μ. (2002, 2003). *Οργανωτική Συμπεριφορά*. Αθήνα, Σταμούλης.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). Η εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης από το ειδικό στο γενικό σχολείο. www.dex.gr.
- Θεοφιλίδης, Χ. & Στυλιανίδης, Η. (2000). *Φιλοσοφία και πρακτική της Διοίκησης Δημοτικού Σχολείου στη Κύπρο*, Λευκωσία.
- Καβούρη, Π. (1998). Το σχολικό κλίμα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση : Ένας σημαντικός παράγοντα της αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας , *παιδαγωγική επιθεώρηση*, 27, 181-201.
- Κανελλόπουλος, Χ. (1990). *Μάνατζμεντ. Αποτελεσματική διοίκηση*. Αθήνα.
- Κάντας, Α. (1995). *Οργανωτική - Βιομηχανική Ψυχολογία. Διεργασίες ομάδας-Σύγκρουση- Ανάπτυξη και Αλλαγή Κουλτούρας-Επαγγελματικό Άγχος*. Μέρος 3^ο (θ΄ έκδοση). Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (1999). Σχολική αποτελεσματικότητα. Μια συγκριτική Οικονομική Προσέγγιση, *Μέντορας*, 1, 49-76.
- Κασουλίδης, Γ. & Πασιαρδής, Π. (2005). Τα κακά νέα: ο χρόνος πετά... Τα καλά νέα: το πηδάριο είναι στα χέρια σου. Μια μελέτη περίπτωσης της κατανομής του χρόνου ενός διευθυντή Δημοτικού Σχολείου. *Επιστήμες Αγωγής*. 4, 83-104.

- Κόμπος, Χ. (1992). Ο θεσμός της ένταξης παιδιών με ειδικές ανάγκες στα δημοτικά σχολεία και οι υποχρεώσεις της κοινωνίας και του κράτους. *Βιβλία για όλους*, 13. Αθήνα.
- Κουρουμπλής, Π. (1994). Ο ρόλος των θεσμικών και νομοθετικών παρεμβάσεων στη διαδικασία αποδυνάμωσης των κοινωνικών προκαταλήψεων. Στο Καΐλα, Μ., Πολεμικός, Ν. & Φιλίππου, Γ.(επιμ) *άτομα με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα..
- Κουτούζης, Π. (2001). Ζητήματα σχετικά με την επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στο Ανδρέου, Α. (επιμ), 2001, *οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*, διεθνές Συνέδριο, Αθήνα.
- Κουσουλός, Α., Μπούνιας, Κ. & Καμπουρίδης, Γ. (2004). *Συμμετοχή διοίκηση και διαδικασία λήψης αποφάσεων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αντλήθηκε από: [www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teykos 10, 30-12-06](http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teykos%2010/30-12-06).
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1997). *Ψυχολογία κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωτσίκης, Ε. (1991). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, Διδακτικές Σημειώσεις, ΣΕΛΕΤΕ*, 19-26.
- Λαΐνας, Α. (2004). Το έργο του Διευθυντή σχολικής μονάδας και η συμβολή του στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. *Επιστημονική επετηρίδα του παιδαγωγικού τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 17.
- Μαραθεύτης, Μ. (1981). «Ο διευθυντής του σχολείου και ο ρόλος του». *Νέα Παιδεία*, 16, 45-50.
- Μαυρογιώργος, Δ. & Γέπης, Δ. (1999). *Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας Διαμόρφωσης και Άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής στην εκπαιδευτική Διοίκηση και πολιτική*, Τόμος Α΄, Πάτρα, Ε.Α.Π.
- Μήλιου, Γ. (1986). *Εκπαίδευση και εξουσία*. Αθήνα, εκδ. θεωρία, 2^η έκδοση.
- Μιχόπουλος, Α.Β. (1998). *Εκπαιδευτική Διοίκηση Ι: Διαδικασίες Δομικής Μορφολογίας*. Αθήνα. Αυτοέκδοση.
- Μλεκάνης, Μ. (2005). *Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία. Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα. Κριτική.

- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Managment. Θεωρητικό υπόβαθρο, σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα, Μπένου.
- Μπόμπας, Λ. (1995). Συγκεντρωτισμός και αποκεντρωτισμός στην εκπαίδευση : Μια απόπειρα συγκριτικής προσέγγισης. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 22, 79-109.
- Νικόδημος, Σ. (1990). Η λειτουργία των Ειδικών Τάξεων στα κανονικά σχολεία. Διαπιστώσεις από μια έρευνα. Σεμινάριο για Μαθησιακές Δυσκολίες. Σύγχρονες απόψεις και τάσεις. *Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του παιδιού*, 105-116.
- Ν. 1566/1985 ΦΕΚ 167 τ. Α', 30-9-85. Νόμος πλαίσιο. « Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».
- Ν. 2817/2000 ΦΕΚ 78 τ. Α', 14-3-2000. «Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις».
- Ν. 2986/2002 ΦΕΚ 24/τ. Α'. « Περιφερειακή διάρθρωση στην εκπαίδευση και άλλες διατάξεις».
- Ν. 3467/2006 ΦΕΚ 128/21-6-2006 τ. Α'. «Επιλογή στελεχών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ρύθμιση θεμάτων διοίκησης και εκπαίδευσης».
- Ν. 3699/2008 ΦΕΚ Α 199/ 2-10-2008. «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».
- Παναγιωτοπούλου, Ρ. (1997). *Η επικοινωνία στις οργανώσεις*. Αθήνα, κριτική.
- Παπαναούμ. Ζ. (1994). «Σχολική μονάδα και εκπαιδευτικές καινοτομίες», *χρονικά*, 4, 30-36.
- Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η διεύθυνση του σχολείου. Θεωρητική και εμπειρική διερεύνηση, ανάλυση*. Θεσσαλονίκη. Αφοί Κυριακίδη.
- Παπαναούμ, Ζ. (2000). Η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα : θεωρητικό πλαίσιο και πρακτικές προεκτάσεις. Στο : Παπαναούμ Ζ. (επιμελητής έκδοσης). *Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα από τη θεωρία στη πράξη*, 11-21. Θεσσαλονίκη : παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Αριστοτελείου πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.
- Πασιαρδής, Π. (1994). Προς ένα σύστημα αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού, *Νέα Παιδεία*, 72, 15-33.

- Πασιαρδής, Π. (1996). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών*, Γρηγόρη, Αθήνα.
- Πασιαρδής, Π. (1999). Παράμετροι αστικής διεύθυνσης στο δημοτικό σχολείο του 21^{ου} αιώνα. Στα *πρακτικά 1^{ου} πανελλήνιου Συνεδρίου: Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα*, Χάρης, Κ., Πετρουλάκης, Ν. και Νικόδημος, (επιμ.) παιδαγωγική εταιρεία Ελλάδος. Ναύπακτος, 1998, 813-823. Αθήνα, Ατραπός.
- Πασιαρδής, Π. (2001). Ποιότητα στη Διεύθυνση Εκπαιδευτικών Οργανισμών του 21^{ου} αιώνα. (επιμ.) Ανδρέου, Α. Στα *Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου: Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων. Ομοσπονδία Ιδιωτικών Εκπαιδευτικών Λειτουργών Ελλάδος & Κλαδικό Εκπαιδευτικό Ινστιτούτο του Ινστιτούτο Εργασίας της ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ*, 79-89. Αθήνα, ΟΙΕΛΕ & ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία . Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Πετρίδου, Ε. (1998). *Διοίκηση- Μάνατζμεντ*. Θεσσαλονίκη, Ζυγός.
- Πολυδώρου, Α. (2001). *Εκπαιδευτικά και κοινωνικοπολιτικά κείμενα*. Λευκωσία, αυτοέκδοση.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (1995). *Παιδιά και Έφηβοι με ειδικές ανάγκες*, τόμος. Β. Αθήνα, Ατραπός
- Πουλής, Π. (2006). *Εκπαιδευτικό Δίκαιο και Θεσμοί*. Αθήνα- Θεσσαλονίκη, Σάκκουλα.
- Πρόγραμμα HELIOS ii, (1996). Ελλάδα, Ελληνικά Γράμματα 1997, 5.
- Σαϊτης, Χ. (1994). *Βασικά θέματα σχολικής διοίκησης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαϊτης, Χ. (2001). *Η Λειτουργία του Σχολείου μέσα από τις αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων*. Αθήνα, Ατραπός.
- Σαϊτης, Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαϊτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Θεωρία και πράξη. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαϊτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαϊτης, Χ., Φέγγαρη, Μ. & Βούλγαρης, Δ. (1997). Επαναπροσδιορισμός του ρόλου της Ηγεσίας στο Σύγχρονο Σχολείο. *Διοικητική Ενημέρωση* 7, 87-108.

- Σαΐτης, Χ. & Γουρναρόπουλος, Γ. (2001). Η αναγκαιότητα Προγραμματισμού για τη δημιουργία Διοικητικών Στελεχών στην Εκπαίδευση. *Νέα Παιδεία*, 99, 75-90.
- Σουσαμίδου, Κ. (1999). Ο ρόλος του ηγέτη στο χώρο του σχολείου. *Παιδαγωγικό Βήμα Αιγαίου*, 34, 63-67. Μυτιλήνη.
- Στασινός, Δ. (1998). Το σύνδρομο των μαθησιακών δυσκολιών: Η εκπαιδευτική πολιτική του ΥΠΕΠΘ και ο «μύθος» της ενσχολικής διδασκαλίας. *Γλώσσα*, 44, 62-63.
- Στραβάκου, Π. (2003). *Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως κινητήρια δύναμη λειτουργία της*. Αφοί Κυριακίδη, Θεσ/νικη.
- Τζουριάδου, Μ., Κούτσου, Σ., Κυδωνιάτου, Ε., Σταγιόπουλος Π., Σταθοπούλου Ρ. & Τζελίπη, Θ. (2001). *Ο θεσμός των ειδικών τάξεων*, Τζουριάδου, Μ. (επιμ). Πρώιμη παρέμβαση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές. Θεσσαλονίκη, Προμηθεύς.
- ΥΑ. Φ.353.1/324/105657/Δ1/ΥΠΕΠΘ, ΦΕΚ 1340 τ. Β΄ 16-10-2002 «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των διευθυντών σχολικών μονάδων».
- Φαναριώτης, Π. (1999). *Δημόσια Διοίκηση, Αποκέντρωση και Αυτοδιοίκηση*. Αθήνα, Σταμούλη.
- Φασούλης, Κ. (2002). Πρακτικά Β΄ Πανελλήνιου Συνεδρίου. *Ο ρόλος των οργάνων διοίκησης της σχολικής μονάδας. Θεσμικά προβλήματα και αντιφάσεις της σύγχρονης πραγματικότητας*. Αθήνα, Ατραπός.
- Φλωράτου, Μ. (1994). ειδικές τάξεις. (Μια πρώτη ματιά μετά 10 χρόνια λειτουργίας του). *Αντιτετράδια της εκπαίδευσης*, 29, 43-44.
- Χαντζηπαντελή, Π. (1999). *Διοίκηση ανθρωπίνου δυναμικού*. Μεταίχμιο Αθήνα.
- Χατζηπαναγιώτου. Π. (2003). *Η Διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*, Θεσσαλονίκη, αφοί Κυριακίδη α.ε.
- Χυτήρης, Λ. (2001). *Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η ανθρώπινη συμπεριφορά σε οργανισμούς και επιχειρήσεις, (γ΄ έκδοση)*. Αθήνα, Interbooks.

Διαδικτυακοί τόποι:

www.eric

www.scopus

www.scholar

www.esos.gr

www.teach.gr

www.ypepth.gr

www.pi-schools.gr

www.dea.gr

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, της γνώσης και της κουλτούρας ως αποτέλεσμα της αλματώδους ανάπτυξης της επιστήμης και της τεχνολογίας σε συνδυασμό με την επικράτηση σε διεθνές επίπεδο της τεχνοκρατικής αντίληψης για την εκπαίδευση (βασική και συνεχιζόμενη) ως μοχλού οικονομικής ευμάρειας, επιβάλλει την ανασυγκρότηση και τον επαναπροσδιορισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων αλλά και την ανάγκη να δώσουμε στα σημερινά παιδιά εξαιρετα σχολεία τα οποία θα προσφέρουν εξαιρετη αγωγή και μόρφωση, έτσι ώστε τα παιδιά αυτά να μπορούν να βιώσουν τον κόσμο ευτυχισμένα και παραγωγικά. Για να έχουμε εξαιρετα σχολεία, χρειάζεται να έχουμε εξαιρετους εκπαιδευτικούς ηγέτες, τόσο στο μακροεπίπεδο όσο και στο μικροεπίπεδο.

Το ερωτηματολόγιο απευθύνεται **αποκλειστικά και μόνο σε Εκπαιδευτικούς Τμημάτων Ένταξης Δημοτικών Σχολείων** και σκοπός του είναι να διερευνήσει τον βαθμό που λειτουργεί ο Διευθυντής τους ως ηγέτης και την αξιολόγηση του χαρακτήρα της ηγετικής του συμπεριφοράς, ώστε να διατυπωθούν προτάσεις για τη βελτίωση της οργάνωσης των σχολείων και της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου που είναι **ανώνυμο**, δεν υπερβαίνει τα 15 λεπτά της ώρας και σας παρακαλούμε να βεβαιωθείτε ότι έχετε απαντήσει σε όλες τις ερωτήσεις. Μας ενδιαφέρει μόνο η προσωπική σας άποψη και γι' αυτό δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις.

Οι πληροφορίες που θα προκύψουν, θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς στο πλαίσιο εκπόνησης διπλωματικής εργασίας για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος. Για οποιαδήποτε διευκρίνιση σχετικά με το ερωτηματολόγιο ή τ'αποτελέσματα της έρευνας μπορεί κάποιος/α να σημειώσει στις παρατηρήσεις στο τέλος του ερωτηματολογίου μια ηλεκτρονική διεύθυνση επικοινωνίας.

Σας ευχαριστούμε για την πολύτιμη συνεργασία σας.

-Ο-

Επιβλέπων

Αντώνιος Κοϋζής
Κοσμήτορας Wayne State College,
University of Nebraska, USA.

-Ο-

Φοιτητής

Αντώνιος Κοκκάλας

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΦΥΛΟ: Άνδρας ☐
 Γυναίκα ☐

ΗΛΙΚΙΑ:

30 και κάτω ☐, 31-40 ☐, 41-50 ☐, 50+ ☐

ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:

1. Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας ☐
2. Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας και Εξομοίωση ☐
3. Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος ΑΕΙ ☐
4. Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής ΑΕΙ ☐
5. Πτυχίο Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής
κατεύθυνσης ατόμων με ειδικές ανάγκες Πανεπιστημίου
Μακεδονίας ☐
6. Άλλο:.....

ΥΠΗΡΕΤΕΙΣ ΣΕ ΣΧΟΛΕΙΟ:

1. 4/θέσιο έως 6/θέσιο ☐
2. 7/θέσιο έως 9/θέσιο ☐
3. 10/θέσιο και άνω ☐

ΠΡΟΣΟΝΤΑ ΚΑΤΟΧΗΣ ΘΕΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ:

1. Πενταετής προϋπηρεσία ☐
2. Σεμινάριο Επιμόρφωσης εξειδίκευσης ετήσιας διάρκειας
3. Μετεκπαίδευση στο Διδασκαλείο ☐
4. Βασικό πτυχίο στην Ειδική Αγωγή ☐
5. Μεταπτυχιακός/ Διδακτορικός τίτλος ☐
6. Άλλο:.....

ΥΠΗΡΕΤΕΙΣ ΣΤΟ ΤΜΗΜΑ ΕΝΤΑΞΗΣ ΜΕ ΤΗΝ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΗ ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:

1. Οργανική θέση ☐
2. Απόσπαση ☐
3. Διάθεση του ΠΥΣΠΕ ☐
4. Αναπληρωτής/ Ωρομίσθιος ☐

ΧΡΟΝΙΑ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:

0-3 ☐ 4-10 ☐ 11-25 ☐ 25+ ☐

**ΧΡΟΝΙΑ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ
ΑΓΩΓΗ:**

0-3 ☐ 4-10 ☐ 11-25 ☐ 25+ ☐

**ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΤΜΗΜΑ
ΕΝΤΑΞΗΣ:.....**

**ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΤΜΗΜΑ ΕΝΤΑΞΗΣ
ΑΠΟ ΑΛΛΕΣ
ΧΩΡΕΣ:.....**

**ΜΕΓΕΘΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ
ΜΟΝΑΔΑΣ:.....(αριθμός μαθητών)**

ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ:

1. Αστική ☐
2. Ημιαστική ☐
3. Αγροτική ☐

ΝΟΜΟΣ:.....

Οι παρακάτω προτάσεις αφορούν το βαθμό κατά τον οποίο λειτουργεί ως ηγέτης ο/η διευθυντής/ντρια του σχολείου σας.

Παρακαλούμε να δηλώσετε το βαθμό για κάθε μία πρόταση που αντιπροσωπεύει τη διεύθυνση του σχολείου σας, κυκλώνοντας την αντίστοιχη επιλογή απάντησης:

| 1=Καθόλου 2=Λίγο 3=Μέτρια 4=Αρκετά 5=Πολύ | | Καθόλου | Λίγο | Μέτρια | Αρκετά | Πολύ |
|--|--|---------|------|--------|--------|------|
| 1 | Οι συνάδελφοι τον εμπιστεύονται, τον εκτιμούν και τον αγαπούν. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | Κάνει τους συνάδελφους να δίνουν συνεχώς τον καλύτερό τους εαυτό για τις υψηλότερες δυνατές επιδόσεις στους στόχους που θέτει, την πρόοδο και την επιτυχία του σχολείου. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | Χρησιμοποιεί λιγότερο την εξουσία και περισσότερο την έμπνευση, την πειθώ και τα μη υλικά κίνητρα για να κάνει τους συνάδελφους να κάνουν τα «σωστά πράγματα σωστά». | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | Ενισχύει κατάλληλα την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση των συναδέλφων. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | Οι συνάδελφοι έχουν κατανοήσει και πιστέψει το όραμα που έχει για το σχολείο. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | Αμφισβητεί και αλλάζει τις κατεστημένες λογικές και πρακτικές, με σκοπό την πρόοδο και τη διαρκή επιτυχία του σχολείου. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | Έχει δημιουργήσει στο σχολείο την κουλτούρα που απαιτείται για την αποτελεσματικότητα, την ανταγωνιστικότητα και την διαρκή επιτυχία. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 | Συστηματικά ασχολείται με την επιλογή των σωστών ανθρώπων, την ανάπτυξη αυτών και την προετοιμασία διαδόχων. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9 | Θέτει αισιόδοξους-τολμηρούς μακροπρόθεσμους στόχους για το σχολείο και εξασφαλίζει την κατάλληλη στρατηγική για την επίτευξή τους. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 | Εξασφαλίζει την αποτελεσματική λειτουργία και την επίτευξη δύσκολων βραχυπρόθεσμων στόχων του σχολείου. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11 | Κάνει τους συναδέλφους να αισθάνονται και να λειτουργούν ως μια ώριμη και αποτελεσματική ομάδα. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12 | Παίρνει τις στρατηγικές και άλλες αποφάσεις με βάση το μέλλον για το σχολείο, και όχι με βάση το παρόν και το παρελθόν. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Οι παρακάτω προτάσεις αφορούν την αξιολόγηση του χαρακτήρα της ηγετικής συμπεριφοράς του/της διευθυντή/ντριας του σχολείου σας.

Παρακαλούμε να δηλώσετε με πολλή προσοχή το βαθμό για κάθε μία πρόταση που αντιπροσωπεύει τη διεύθυνση του σχολείου σας, κυκλώνοντας την αντίστοιχη επιλογή απάντησης:

| 1=Καθόλου 2=Λίγο 3=Μέτρια 4=Αρκετά 5=Πολύ | | Καθόλου | Λίγο | Μέτρια | Αρκετά | Πολύ |
|--|---|----------------|-------------|---------------|---------------|-------------|
| 1 | Κάνει τους ανθρώπους να αισθάνονται άνετα όταν επικοινωνούν μαζί του. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | Σέβεται τα βασικά δικαιώματα, τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των συναδέλφων. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | Η συμπεριφορά του προς του συναδέλφους είναι ευγενική, προσιτή, ευχάριστη και ανθρώπινη. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | Νοιάζεται ειλικρινά για τα προβλήματα των συνεργατών του και τους το δείχνει. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | Είναι αυστηρός με τη συνέπεια και την έλλειψη πειθαρχίας των συναδέλφων. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | Δεν ανέχεται τη μετριότητα και τις χαμηλές επιδόσεις των συναδέλφων και τους το δείχνει. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | Δεν δυσκολεύεται να πάρει αυστηρές και δυσάρεστες αποφάσεις για τους ανθρώπους όταν αυτές είναι σωστές. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 | Είναι συνεπής, τηρεί τις υποσχέσεις του, λέει ό,τι εννοεί και εννοεί ό,τι λέει. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9 | Τηρεί τις αξίες και τα πιστεύω του στην πράξη. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 | Λέει πάντα την αλήθεια και κάνει πράξη την διαφάνεια. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11 | Συμπεριφέρεται σε όλους με τη λογική» κερδίζω-κερδίζεις». | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12 | Αναλαμβάνει πάντα τις ευθύνες του, αναγνωρίζει και ζητά συγγνώμη για τα λάθη και τις αποτυχίες του. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13 | Δεν του αρέσουν οι κολακείες και οι επιδείξεις. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14 | Αναγνωρίζει τις δικές του αδυναμίες και τις δυνατότητες των άλλων | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15 | Δέχεται και επιζητά τη δημιουργική κριτική. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16 | Θέτει την επιτυχία του σχολείου πάνω από την προσωπική του επιτυχία. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Πώς υποστηρίζουν οι διευθυντές σήμερα το έργο της Ειδικής Αγωγής, την ένταξη και την παρουσία παιδιών με ειδικές ανάγκες στο σύγχρονο δημοτικό σχολείο;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Ποιες ενέργειες και ποιες προτάσεις προβάλλει ο διευθυντής σήμερα για την υλικοτεχνική υποδομή, τα κτίρια, τις αίθουσες και τον εξοπλισμό των Τμημάτων Ένταξης και ποιες καινοτομίες προτείνει για τους τρόπους διδασκαλίας παιδιών με Ειδικές Ανάγκες;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

EMAIL:.....



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000091969